

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

PEDRO OTÁVIO CARVALHO FERNANDES

**NATUREZA E COMUNIDADES TRADICIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: DISTOPIAS DO CAPITAL E A
PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

ALFENAS/MG

2024

PEDRO OTÁVIO CARVALHO FERNANDES

**NATUREZA E COMUNIDADES TRADICIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: DISTOPIAS DO CAPITAL E A
PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Cultura, Práticas e Processos na Educação. Eixo temático: Práticas escolares, didática e currículo.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

ALFENAS/MG

2024

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Fernandes, Pedro Otávio Carvalho.

Natureza e comunidades tradicionais nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: : distopias do capital e a precarização da educação no Brasil / Pedro Otávio Carvalho Fernandes. - Alfenas, MG, 2024.

149 f. : il. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Livros didáticos. 2. Natureza. 3. Comunidades tradicionais. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Ecologia marxista. I. Soares, Olavo Pereira , orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

PEDRO OTÁVIO CARVALHO FERNANDES

NATUREZA E COMUNIDADES TRADICIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS: DISTOPIAS DO CAPITAL E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovado em: 07 de junho de 2024.

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP)

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2024, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1255632** e o código CRC **EECE30A6**.

Para Alícia, Cecília, e Hiago, na esperança de uma educação emancipadora às futuras
gerações.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Agnaldo e Sylvania, pelo apoio e incentivo incondicional durante toda a minha trajetória acadêmica;

A minha família, ao meu irmão, às minhas primas e aos meus primos, pela compreensão de minhas ausências e por, mesmo sem saberem, terem sido fundamentais em muitos momentos nesse processo de amadurecimento intelectual.

A minha companheira Vitória, pela leitura dos meus textos e pelo apoio determinante para a conclusão deste trabalho;

A minha prima Vanessa, pela leitura atenta do trabalho, possibilitando sua finalização;

Ao amigo Guilherme, pela leitura atenta da pesquisa e pelas discussões teóricas cotidianas;

Aos meus colegas de trabalho e de luta, que insistem em resistir e defender uma educação pública de qualidade para as futuras gerações;

Ao meu orientador Dr. Olavo Soares, pelas orientações, pelas críticas e pela construção desta pesquisa;

À Universidade Federal de Alfenas, instituição pública que, desde 2015 tem sido minha segunda casa;

À CAPES, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001;

Aos professores Dr. José Claudinei Lombardi e Dr. Paulo Romualdo Hernandes, pelo aceite em participar da comissão julgadora e pelas orientações certeiras durante a qualificação e apresentação final deste trabalho;

Aos Professores Dr. Marcos Roberto de Faria e Dra. Helena Felício dos Santos, pelas ricas discussões em suas respectivas disciplinas e pela disponibilidade em participar como suplementes da banca examinadora;

Aos demais professores e profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal-MG, pelo curso de excelência e pela práxis transformadora na vida individual e coletiva de tantos profissionais;

A todas e todos minha sincera gratidão.

“A gente pode ser feliz agora mesmo
Apesar da batalha, o pente cheio
As tecnologias ancestrais nós temos
Pra induzir o sonho dentro de um pesadelo
Entre um traçante e outro
Dilatar o tempo e imaginar um mundo novo”
(Don L, Primavera, 2021)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar os livros didáticos do “Novo” Ensino Médio, compreendendo-os como uma expressão material do sucateamento da educação pública no Brasil. Por meio dos referenciais teóricos marxistas, principalmente vinculados à pedagogia histórico-crítica, à teoria da atividade e à ecologia marxista, direcionamo-nos à contrarreforma do Ensino Médio, contextualizando os livros didáticos enquanto mercadoria a serviço do capital e de seus representantes. Nossas considerações partem das contribuições iniciais de Marx e Engels a respeito do papel ontológico do trabalho para o processo de desenvolvimento dos seres humanos e sua importância para o processo educacional, bem como, sobre a forma como sua apropriação pelo modo capitalista de produção subverte suas funções formativas, submetendo os indivíduos à expropriação e à exploração. Nesse contexto, consideramos os livros didáticos do “Novo” Ensino Médio como fontes de pesquisa, isto é, como portadores de historicidade inseridos no modo de produção capitalista e determinados por ele. Nosso recorte temático foi direcionado às representações que eles reproduzem a respeito da “natureza” e das “comunidades tradicionais”, assim como sua interação na contemporaneidade. Evidenciamos como os livros didáticos apresentam essas temáticas e, em seguida, as criticamos e potencializamos suas considerações por meio das categorias de análise “ideologia”, “realismo capitalista”, “trabalho” e “metabolismo”. Por meio do referencial teórico destacamos a forma como a educação tem sido subvertida pelos intelectuais e empresas orgânicas vinculados à burguesia para funcionar de acordo com seus próprios interesses, mas também indicamos as possibilidades pedagógicas para a superação dos limites impostos pelo capital, mediante a prática docente consciente e planejada, isto é, por meio da historicidade dos agentes educacionais e da educação. Durante a investigação foi possível perceber o caráter reacionário dos livros didáticos, tanto em relação à natureza, como em relação às comunidades tradicionais e sua interação na contemporaneidade, identificando sua finalidade de legitimação do capitalismo. Indicamos nossa contribuição para o debate público em torno do “Novo” Ensino Médio e da necessidade de sua revogação imediata, destacando a forma como ele tem anulado o futuro de gerações de estudantes. Defendemos uma educação pública crítica de qualidade, laica e que desenvolva os estudantes em todas suas potencialidades.

Palavras chave: Livros didáticos; Novo Ensino Médio; Marxismos; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the textbooks of the "New" High School, understanding them as a material expression of the dismantling of public education in Brazil. Through Marxist theoretical frameworks, especially linked to historical-critical pedagogy, activity theory, and Marxist ecology, we address the counter-reform of High School and contextualize the textbooks as commodities serving capital and its representatives. Our considerations begin with the initial contributions of Marx and Engels regarding the ontological role of labor in the development process of human beings, its significance for the educational process, and consequently, how its appropriation by the capitalist mode of production subverts its formative functions, subjecting them to expropriation and exploitation. We regard the textbooks of the "New" High School as research sources, that is, as carriers of historicity embedded in the capitalist mode of production and determined by it. Our thematic focus was directed at the representations they reproduce regarding "nature" and "traditional communities," as well as their interaction in contemporary times. We demonstrate how the textbooks present these themes and then critique and enhance their considerations through the analytical categories of "ideology," "capitalist realism," "labor," and "metabolism." Through the theoretical framework, we highlight how education has been subverted by intellectuals and organic companies linked to the bourgeoisie to operate according to their own interests, but also point out pedagogical possibilities for overcoming the limits imposed by capital through conscious and planned teaching practice, that is, the historicity of educational agents and education. During the investigation, it was possible to perceive the reactionary nature of the textbooks, both in relation to nature and traditional communities and their interaction in contemporary times. Their purpose is to highlight and legitimize capitalism. We indicate our contribution to the public debate surrounding the "New" High School and the need for its immediate revocation by highlighting how it has negated the future of generations of students. Finally, we advocate for quality public education that is critical, secular, and develops students to their full potential.

Keywords: Textbooks; New High School; Marxisms; Applied Human and Social Sciences

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MARXISMO E LIVROS DIDÁTICOS: O PROCESSO EDUCATIVO E O PAPEL DO TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	27
2.1	TRABALHO E O METABOLISMO ENTRE SERES HUMANOS E NATUREZA.....	28
2.2	SOBRE O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO, O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A EDUCAÇÃO.....	35
2.3	O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA “ATIVIDADE DE ESTUDO” EMANCIPADORA.....	39
2.4	SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	54
2.5	CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: A CONTRARREFORMA EDUCACIONAL DO “NOVO” ENSINO MÉDIO.....	62
3	METODOLOGIA DE PESQUISA E FORMAS DE ANÁLISE.....	77
3.1	RECORTES TEMÁTICOS: OS LIVROS DIDÁTICOS DO “NOVO” ENSINO MÉDIO.....	77
3.1.2	Comunidades tradicionais.....	79
3.1.3	Crise ecológica.....	82
3.2	AS CATEGORIAS E A FORMA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	84
3.3	A DISPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	86
3.3.1	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, editora Moderna.....	86
3.3.2	Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Editora Moderna.....	89
3.3.3	Multiversos: Ciências Humanas - Editora FTD.....	92
4	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	97
4.1	AS CATEGORIAS METABOLISMO E TRABALHO NOS LIVROS	

DIDÁTICOS.....	97
4.1.1 Reabilitando os marxismos para análise dos livros didáticos: trabalho e metabolismo.....	98
4.2 AS CATEGORIAS IDEOLOGIA E REALISMO CAPITALISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	112
4.2.1 A questão não mencionada: Ideologia e realismo capitalista.....	115
5 CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação teve como ponto de partida dois aspectos determinantes. O primeiro deles faz referência à necessidade de compreensão da “contrarreforma” do Novo Ensino Médio (NEM) como um processo amplo, onde o campo da educação no Brasil foi e permanece sendo disputado politicamente por classes sociais antagônicas e seus respectivos interesses. No entanto, essa disputa foi travada principalmente pelos intelectuais orgânicos da extrema direita e do neoliberalismo. A esquerda pouco participou deste processo. Portanto, foi fundamental encarar o NEM como uma política pública reacionária fruto da luta de classes contra os interesses da classe trabalhadora.

O segundo aspecto está diretamente vinculado ao primeiro. Ao nos direcionarmos aos estudos sobre o NEM percebemos a grande variedade de intelectuais que se dedicaram ao estudo crítico desta temática, mesmo antes de sua implementação e, desde aquele momento, em 2017, esses estudiosos já apontavam seus retrocessos e suas contribuições para o empobrecimento do ensino público de qualidade. Foi nesse momento que decidimos que seria importante e necessário apontar, para além da legislação do NEM, como seus livros didáticos eram capazes de evidenciar a precarização do ensino no Brasil, uma vez que a reforma, posta em prática por intelectuais e agentes históricos descomprometidos com a melhora substantiva na qualidade da educação, com a inclusão social das classes dominadas, bem como com a democratização do conhecimento científico e da escola, busca atender e legitimar os interesses próprios da classe dominante.

A presente pesquisa realizou um trabalho de investigação a respeito dos conteúdos dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que foram aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 para serem utilizados em todo o território nacional no “Novo” Ensino Médio (NEM). A opção pela análise dos textos base dos livros didáticos do NEM se deu pela nossa intenção em evidenciar a fragilidade e a insustentabilidade da mais robusta justificativa para a reforma, qual seja, a necessidade de tornar os conteúdos curriculares mais atrativos aos estudantes, demonstrando, assim, que a mudança curricular promovida pela reforma precariza ainda mais os conteúdos científicos que deveriam ser trabalhados e discutidos durante o Ensino Médio.

O NEM promoveu mudanças substanciais em todas as escolas públicas do país, alterando muitos aspectos elementares desta etapa da educação básica. Essas alterações, no entanto, ignoraram quase totalmente a realidade material das estruturas das instituições

públicas, assim como as realidades objetivas das condições de vida da maioria dos estudantes no Brasil, bem como as condições materiais de trabalho dos profissionais em educação.

Ao nos referirmos a esse processo colocado em prática a partir do golpe de 2016, optamos pela utilização do termo contrarreforma devido ao seu caráter antipopular e antidemocrático. O NEM foi implementado no Brasil por meio da medida provisória nº 746, convertida posteriormente na Lei nº 13.415, cujo processo legislativo não contou com discussões ou consultas públicas, tampouco com a participação dos agentes educacionais, mas pelo contrário, a contrarreforma foi instituída autoritariamente, “de cima pra baixo”. Além disso, seus defensores ignoraram todos os debates e reflexões em curso sobre a necessidade de alterações no Ensino Médio, bem como todos os avanços daí resultantes, para promover algo “totalmente novo”, do zero.

A esse respeito, é necessário destacar de antemão que embora estejamos tecendo uma crítica à forma como o NEM foi desenvolvido e colocado em prática, não o estamos realizando de forma pura e simples. Estamos cientes da necessidade de uma transformação qualitativa nesta etapa de ensino e sabemos que alternativas concretas estavam em discussão e teorização, ou seja, o Brasil possui alternativas práticas que podem nos apontar o caminho para um Ensino Médio de referência. O movimento pela revogação do NEM indica a necessidade da retomada de tais discussões para, inclusive, torná-las públicas, de modo a efetivamente, possibilitar o desenvolvimento de um Ensino Médio de qualidade e gratuito para todos os estudantes¹. É necessário pontuar que existe um movimento nacional em torno da revogação do NEM. O termo aparece na presente pesquisa como aliado a esse movimento e campanha nacional como parte de um movimento político e combativo contra os empresários da educação.

A própria nomenclatura e sua estratégia de marketing colocaram a contrarreforma como algo novo, moderno e atrativo para os estudantes. Acreditamos que elas constituem uma manobra ideológica de convencimento da sociedade civil. Vale destacar que amplos recursos da mídia hegemônica foram utilizados para disseminar essas ideias. O conceito de contrarreforma é utilizado para evidenciar que o NEM expressa um retrocesso educacional, que ignora toda a discussão anterior sobre o tema e todos os avanços conquistados desde, pelo menos, a redemocratização. Compreendemos a contrarreforma como um movimento coordenado pelas elites empresariais que se auto proclamam como reformadoras, mas que na realidade restauram e amplificam as condições desiguais de ensino e aprendizagem. Portanto,

¹ Sobre a Resolução CEB 2012, consultar: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>, acesso em 18/03/2024.

ela indica uma ofensiva neoliberal comandada pelos empresários da educação contra os direitos conquistados pela classe trabalhadora, retomando modelos educacionais que remontam ao século passado e restauram a dualidade educacional entre um tipo de ensino precarizado e voltado às classes menos favorecidas e outro, científico e acadêmico, voltado aos filhos da burguesia.

Ao iniciar o processo de escrita da dissertação e de pesquisa das fontes e referenciais bibliográficos, encontramos uma lacuna teórica nos estudos sobre os livros didáticos no Brasil que foi determinante na definição do trabalho que desenvolvemos.

Na medida em que pesquisávamos referências que tinham nos livros didáticos suas fontes de pesquisa, foi possível perceber que a partir de meados da década de 1980 foi construído um forte núcleo teórico de pesquisas e estudos sobre livros didáticos no Brasil. Bittencourt (2011) evidencia um “boom” dessas pesquisas a partir da década de 1990 e destaca o predomínio da região sudeste e das instituições públicas na promoção desses trabalhos. A autora menciona que esses estudos acompanharam a ampliação da pós-graduação e dos centros de pesquisa no país, seja no setor público ou mesmo no privado.

A partir desses trabalhos foi possível perceber que o aumento exponencial das pesquisas sobre livros didáticos aconteceu por meio da perspectiva da história cultural. A consolidação desse campo de pesquisa foi desenvolvida por meio de sua incisiva oposição e contraposição às investigações anteriores à década de 1990, que também investigavam os livros didáticos, mas tinham como referenciais teóricos os estudos marxianos e marxistas. A esse respeito, Bittencourt (2011) afirma que esse movimento, do qual ela mesma faz parte, surgiu “com críticas aos pressupostos estruturalistas em suas concepções genéricas da escola como mero aparelho “ideológico de Estado” (Bittencourt, 2011, p. 501).

Diante do que foi exposto, é visível um processo de transição teórica vivenciado na década de 1990 em relação aos livros didáticos, assim como sua importância para o desenvolvimento e a consolidação do campo de pesquisa sobre livros didáticos no Brasil por meio da história cultural. É possível perceber que intelectuais como Bittencourt construíram sua linha de pesquisa a partir de uma clara oposição a “um certo idealismo ingênuo que abordava o livro (didático) como um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia” (Munakata, 2012, p. 183). A partir de sua contraposição a essa ortodoxia, indicaram as suas próprias perspectivas no campo como mais aptas e completas para a análise dos livros didáticos. Esse grupo de pesquisadores segue fazendo escola na atualidade e ainda é responsável por um grande número de publicações nas áreas de História e de Educação, de forma geral.

O interesse teórico de nossa investigação emergiu da constatação de que os estudos marxistas foram abandonados em decorrência de outras perspectivas teóricas que os reduzia a concepções genéricas e ortodoxas. Não entraremos em uma discussão historiográfica entre as duas perspectivas, destacando-se, porém, que uma não deve ser vulgarizada em decorrência da outra². Nossa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conduzir uma análise dos livros didáticos do NEM por meio de uma perspectiva marxista, retomando essa tradição anterior a 1990 sem incorrer nos reducionismos pelo qual fora criticada, principalmente por Bittencourt (1993, 2011) e Munakata (1997, 2012).

Nesse sentido, temos a convicção de que não é possível considerar a escola em si mesma, como separada do restante da sociedade. De acordo com Lombardi (2010), “é o contexto e suas determinantes econômicas, sociais, políticas, etc. que fornece a chave explicativa do conteúdo e da forma que a educação assumiu (e assume) na história das mais diferentes formações sociais e econômicas” (Lombardi, 2010, p. 322). Portanto, interpretamos a escola enquanto síntese de múltiplas determinações e, com isso, como indissociável da sociedade que a circunda.

Nossa opção teórica está diretamente vinculada ao nosso objetivo prático de estudar o NEM em seu contexto histórico específico, isto é, compreendendo a materialidade por traz da contrarreforma e evidenciando a vulgarização científica proposta pelos livros didáticos, explicitando a luta de classes no Brasil contemporâneo. Dessa forma, a hipótese principal que guiou a escrita da dissertação foi a de que, embora os contrarreformadores da educação advoguem pela alteração e flexibilização curricular como ponto crucial do NEM, os livros didáticos, na contramão disso, estão repletos das perspectivas políticas e interesses das classes dominantes. Com isso, não realizam uma discussão científica em torno das comunidades tradicionais e da natureza. Portanto, a luta política pela revogação do NEM é tarefa primordial para as classes dominadas, uma vez que ele compromete o futuro de gerações de estudantes que não tem acesso ao conhecimento científico, assim como precariza o trabalho docente e corrói a educação pública no país.

A partir dessas considerações, o trabalho foi desenvolvido metodologicamente por meio da escolha dos três livros didáticos mais utilizados nas escolas públicas do município de Alfenas-MG. Esses livros foram avaliados e publicados como aptos pelo PNLD de 2021 como livros que atendem aos interesses das legislações sobre o ensino no Brasil. Diante dessas fontes, foi necessário realizar alguns recortes. O primeiro deles se direcionou aos livros

² Consideramos que um trabalho historiográfico a esse respeito pode ser frutífero. Não é nosso objetivo realizá-lo aqui, apenas indicar que temos a intenção de desenvolvê-lo em uma futura pesquisa de doutorado.

didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do NEM. Nesta pesquisa, portanto, encaramos os livros didáticos como uma mercadoria produzida dentro das relações capitalistas de produção. Nesse sentido, eles fazem parte desse contexto mais amplo onde sua produção é estimulada para a obtenção de lucro e para a movimentação do mercado. Eles também aparecem como principais instrumentos de leitura para grande parte dos estudantes do país, assim como principais ferramentas mediadoras em sala de aula. Independente da situação, os livros didáticos são importantes formadores de opinião. Como produto histórico, eles carregam as marcas de seus produtores e as suas próprias determinações históricas, isto é, seus conteúdos são desenvolvidos com perspectivas diretamente vinculadas aos interesses de seus produtores.

De acordo com o Ministério da Educação, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são uma disciplina que permite uma visão articuladora entre Filosofia, Geografia, História e Sociologia, ou seja, trata-se de uma tentativa de união das quatro disciplinas em uma só. Para o MEC, ela possibilita estruturar “arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza”. O MEC ainda defende que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são responsáveis por estimular a formulação de hipóteses e desenvolver argumentos por meio de fontes confiáveis. Sobre a elaboração de hipóteses, ele indica que é “um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas”³. É para esse rearranjo de disciplinas que estamos nos direcionando para o desenvolvimento do nosso trabalho.

O segundo recorte se refere à temática por nós analisada dentro dos livros didáticos. Nosso enfoque se concentrou em perceber qual a relação estabelecida pelos livros didáticos na interação entre natureza e comunidades tradicionais na contemporaneidade, tendo como base teórica para a análise a ecologia marxista. Esse recorte, por sua vez, está diretamente vinculado ao contexto histórico contemporâneo. A crise ecológica proporcionada pela ruptura metabólica causada pelo modo de produção capitalista ao metabolismo ontológico desenvolvido entre seres humanos e meio ambiente tem se tornado cada vez mais latente, isto é, a expropriação e exploração natural e humana pelo capital precisa ser compreendida e controlada drasticamente para que seja possível pensar em formas de vida sustentáveis no

³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/ciencias-humanas-e-socias-aplicadas>, acesso em 08/03/2024.

futuro. Nossa pesquisa buscou perceber em que medida essas discussões aparecem ou não nos livros didáticos e também relacionar seus conteúdos com as demandas do empresariado brasileiro que comandaram a implementação da contrarreforma do NEM.

Estabelecer vínculos entre a demanda empresarial e o conteúdo ideológico e reacionário dos livros didáticos é fundamental para denunciar a precariedade do NEM, assim como para fornecer ferramentas teóricas para que esses tipos de conteúdos didáticos sejam percebidos, compreendidos e criticados por professores comprometidos com um ensino público de qualidade. Acreditamos que a tendência atual caminhe para o impedimento da reflexão problematizadora e autônoma nas salas de aula. Temos indícios de que a precarização da educação no Brasil, comandada pela burguesia empresarial, também atinge a formação de professores, por exemplo, quando submete e limita sua formação aos conteúdos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica.

Diante dessas opções teóricas e metodológicas, nosso direcionamento aos livros didáticos do NEM foi dado por meio do referencial teórico marxista, principalmente pela Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico Cultural e da Ecologia Marxista. De acordo com eles, foi possível desenvolver reflexões e fundamentar nossas concepções a respeito do nosso objeto de pesquisa. Do mesmo modo, foi de acordo com essas referências que levantamos as categorias analíticas para analisar como os livros didáticos apresentam e discutem as temáticas referentes a natureza e as comunidades tradicionais. A saber, essas categorias são as de Trabalho, Metabolismo, Ideologia e Realismo Capitalista. O objetivo foi o de, não apenas comparar o que vem sendo exposto e consumido por professores e estudantes no Ensino Médio, mas também fornecer ferramentas teóricas para que seja possível subverter o conteúdo não científico dos livros didáticos em um conhecimento potente e útil para que os estudantes os instrumentalizem para os seus próprios problemas cotidianos e sua própria historicização. Isto é, a construção de um conhecimento relevante para professores e estudantes.

Destacamos esse ponto adiante por meio das legislações atuais, mas é importante mencionar que existe uma tendência a formar profissionais passivos e acríticos para a reprodução mecânica dos conteúdos prescritos pelos currículos. De toda forma, ainda acreditamos na possibilidade de que o professorado comprometido com o ensino crítico e de qualidade possa subverter a lógica intrínseca aos livros didáticos e construir um conhecimento emancipador junto aos estudantes em sala de aula. Como destacou Lombardi, “não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da

realidade, mas em assumir na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo” (Lombardi, 2010, p. 346).

Essas considerações têm como pressuposto central as reflexões iniciais marxianas e engelsianas a respeito da educação. De acordo com Lombardi (2010), é preciso encarar a educação enquanto processo interdependente ao processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção. Lombardi afirma que a educação e/ou as instituições escolares são importantes objetos de estudos para a compreensão a respeito de como o modo de produção desta sociedade considera os trabalhadores e seus filhos, ou seja, como ela expressa as relações materiais de produção por meio da escola. Para ele, com o desenvolvimento e consolidação do capitalismo é possível perceber “a educação e a mudança nos costumes e nas tradições como importante meio para o desenvolvimento de uma classe trabalhadora que aceitasse a exploração capitalista como lei natural evidente” (Lombardi, 2010, p. 242). Desse modo, é possível perceber as transformações e condições educacionais como um “reflexo” análogo ao desenvolvimento do capital. No entanto, isso não significa que a escola não possua especificidades e seja uma mera “cópia” do modo de produção. A instituição escolar e seus agentes educacionais também possuem historicidade e podem intervir diretamente nas imposições do capital.

Embora seja uma determinante fundamental, no entanto, o capital não elimina a capacidade histórica das escolas e de seus trabalhadores. Como destaca Lombardi (2010), a escola nasce de uma grande contradição do capital e carrega, desde o seu surgimento na sociedade de classes capitalista, os germes da educação do futuro. Portanto, cabe a nós identificar tais contradições e buscar suas violações e superações. Nesse sentido, não consideramos a escola enquanto espaço acrítico, muito pelo contrário. Temos convicção de ela é um espaço que pode e deve ser fundamental para a crítica e a produção de um conhecimento emancipador.

No entanto, também é necessário destacar que a educação, como qualquer setor social, também é transformada ao longo do tempo em decorrência dos conflitos de classe e das transformações estruturais mais gerais como, por exemplo, pelo modo de produção de cada sociedade. Ou seja, a educação acompanha as mudanças pelas quais as sociedades são submetidas e durante esses processos de transformações é alvo de disputa política. De acordo com Lombardi (2010) a educação não pode ser considerada fora de seu contexto histórico pois em cada momento ela adquiriu configurações específicas. Para desenvolver e analisar a contrarreforma do NEM foi preciso considerar a influência que o modo de produção capitalista e suas relações de trabalho e poder exerce sobre os professores e os estudantes.

Com isso, é necessário compreender que o modo de produção capitalista, desde pelo menos o século XVIII, determina a forma pela qual a educação e a escola funcionam. A forma escolar de cada época histórica é determinada pelo modo como o trabalho é considerado e apropriado pelo modo de produção contemporâneo a ele. Para estudar e criticar a contrarreforma do NEM e a instituição escolar na atualidade, é necessário contextualizá-la como uma instituição criada para funcionar para a reprodução do *modus operandi* do capital. Ou seja, a escola é condicionada a reproduzir e legitimar seus determinantes principais, sejam eles econômicos, políticos, históricos, sociais e culturais. Portanto, investigar a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado é necessário, mas não suficiente. Nosso trabalho compreende que a educação escolar, mesmo condicionada pelo capital, tem capacidade de problematizá-lo e subverter sua lógica de funcionamento nefasta. Nosso objetivo é refletir e encontrar alternativas reais para as determinações do capital, não apenas contrapor o conhecimento científico ao que é abordado pelos livros didáticos.

O Estado e as instituições escolares conseqüentemente, são extensões do modo de gerir o capital desenvolvido pela burguesia estagnada no poder para que ela possa continuar se mantendo como dominante. Essas afirmações possuem espaço central nas reflexões de Marx e Engels. Engels, por exemplo, afirmou que o Estado foi criado para garantir a riqueza de pequenos grupos em detrimento da exploração de outros, isto é, “uma instituição que eternizasse não só a divisão da sociedade em classes em surgimento, mas também o direito da classe possuidora à espoliação da classe não possuidora e à dominação sobre ela. E essa instituição surgiu. O Estado foi inventado” (Engels, 2019, p. 102).

Podemos perceber que o Estado surge para garantir o direito das classes dominadoras sobre as classes dominadas. Ele pertence a quem domina economicamente e, na mesma medida, se torna instrumento de dominação político e ideológico sob a posse destes, produzindo e reproduzindo meios para sua legitimação e formas para expropriar e explorar as classes oprimidas.

É necessário destacar que o Estado é uma instituição burguesa criada e desenvolvida para atender e defender aos seus próprios interesses de classe⁴. Nesse sentido, a escola também se insere neste processo. Ela também faz parte do processo de criação e desenvolvimento dentro do modo de produção capitalista e essa condição indica que ela também surgiu para atender aos interesses das classes dominantes. A esse respeito, Dermeval Saviani (2021b) aponta como a instituição escolar foi transformada ao longo do tempo e

⁴ A esse respeito, consultar: MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

recebeu novas configurações para atender a demanda industrial na época moderna, principalmente a partir do século XVIII. De acordo com o autor, o capitalismo e seu desenvolvimento técnico e científico exigiram de seus trabalhadores um conhecimento intelectual que possibilitasse sua formação para o trabalho.

No interior da luta de classes, portanto, a escola deve ser considerada como um “Aparelho Ideológico do Estado”, nas palavras de Althusser (1980). Essas considerações, no entanto, já haviam sido tratadas por Marx e Engels em seus estudos iniciais. Isso significa afirmar que o Estado cria mecanismos para que a produção e reprodução das suas relações de produção sejam possíveis.

A escola, enquanto um desses mecanismos, está diretamente subordinada ao modo de produção capitalista. Ela tem funcionado para produzir, ideologicamente, consensos a respeito dos valores das classes dominantes. Uma de suas funções primordiais se refere à reprodução das relações de produção e exploração capitalista “invertendo” a realidade e invisibilizando os interesses materiais das classes dominantes. Portanto, além de formar a força de trabalho para o mercado, a escola também naturaliza as relações de produção e dissemina os valores da classe dominante, impedindo a reflexão crítica e naturalizando as condições históricas que fazem da burguesia a classe dominante. Segundo Romeu Silva (2013), o capital desenvolve ferramentas deste tipo desde o século XIX a partir do ideário liberal de sociedade.

A respeito do modo de produção capitalista é importante destacar como, desde a sua gênese, sua forma de funcionamento tende a transformar toda e qualquer atividade em mercadoria para a obtenção de lucro, isto é, mais-valia. Sobre isso, Saviani (2016) mostra como houve uma mudança substancial provocada pelo capitalismo em relação aos modos de produção anteriores a ele. Segundo o autor, na economia de mercado o trabalho e a produção não são mais voltados para a subsistência e/ou para o seu valor de uso, mas sim para o seu valor de troca. Lombardi é enfático ao definir esse modo societário:

Isso significa que para o capital não há crise no que diz respeito à educação, pois a mercadorização da educação a transformou de direito em um negócio de alta lucratividade, controlado por grupos monopolistas, que operam em escala internacional e que controlam a educação como controlam os demais conglomerados oligopolizados, pelo controle acionário e o jogo de papéis nas Bolsas de Valores. Em crise está a educação pública (estatal), e que por suas características vai sendo restringida ao atendimento dos filhos dos trabalhadores e das massas lumpesinas do campo e da cidade (Lombardi, 2016, p. 85).

De fato, é notável que a educação também acompanha esse movimento colocado em prática pelo capital e é considerada como uma mercadoria na atualidade, principalmente para os reformadores empresariais. Portanto, não apenas as aulas e o ambiente escolar, mas

também a área dos materiais escolares e, notavelmente, dos livros didáticos, passa a ser considerada apenas como uma possibilidade de investimento onde é possível obter lucro e acúmulo de capital. Sua configuração se transforma, não se trata mais de uma área formativa, mas sim de um nicho de mercado. A exemplo disso, podemos perceber que as mesmas editoras no PNLD 2021, por exemplo, se esforçaram para produzir mais de um tipo de livro didático, isto é, para elas o conteúdo e a formação não são tão importantes quanto à possibilidade de angariar compradores e estimular a sua produção e vendas.

Nesse contexto, é preciso considerar o estágio atual de crise do capitalismo monopolista. Na atualidade, não existem mais espaços geográficos para a expansão capitalista, tal como posta em prática pelo colonialismo e pelo imperialismo consecutivamente desde, pelo menos, o século XV. Acreditamos que no contexto histórico de crise a tendência dessa forma de funcionamento tende à produção de austeridade. Todos os setores onde seja possível produzir o acúmulo de capital são almejados pelo capital e por seus representantes orgânicos. A educação pública, portanto, tem sido cada vez mais disputada, seja para abrir espaço para o setor privado ou para lançar sobre ela formas de gerenciamento empresarial, de modo que está constantemente sob a ameaça dos interesses de classe da burguesia atuante no Brasil.

Como apontado por José Paulo Netto (2012), o capital se desenvolve por meio de crises cíclicas e, para além delas, por meio de crises estruturais. Nesse sentido, Lombardi (2016), Sanfelice (2016) e Saviani (2016), concordam ao defender o caráter sistêmico da crise capitalista vivenciada principalmente a partir do século XXI e causada pelo próprio modo de produção capitalista. Ela exige uma série de medidas para sua contenção, evidenciando-se, nesse contexto, as mesmas práticas responsáveis pela crise, propostas pelos intelectuais orgânicos e representantes do próprio capitalismo, sendo elas a “flexibilização (da produção, das relações de trabalho), da desregulamentação (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da privatização (do patrimônio estatal) (Netto, 2012, p. 417).

As considerações de Claudinei Lombardi (2016) a respeito da face neoliberal da crise estrutural do capital são elementares. De acordo com o autor, para reorganizar a acumulação de capital os intelectuais orgânicos vinculados ao sistema capitalista desenvolveram teorias para a redução das funções do Estado em sua forma “assistencialista” adquirida ao longo do século XX para a contenção de gastos. Para ele,

O neoliberalismo corresponde à necessidade do sistema capitalista redinamizar a acumulação, em crise desde que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornou insuficiente para suprir as necessidades de expansão permanente do capital. O crescente aumento dos déficits públicos foi interpretado como uma

ameaça ao próprio sistema, na medida de em que o Estado chegava ao limite de sua capacidade de financiamento de tais encargos. A teoria neoliberal identificava o problema não no capital, e sim no Estado, apregoando: redução dos encargos sociais, dos encargos trabalhistas, saneamento fiscal (pela redução dos gastos públicos e a realização de privatizações), redução dos direitos sociais, etc. Sinteticamente a fórmula mágica apregoa, sob o comando de uma mídia monopolizada, um estado mínimo e o máximo de mercado. Essa máxima, para bom entendedor, nada mais significa que o mínimo para o social e o máximo para o capital (Lombardi, 2016, p. 83).

O neoliberalismo assume a função de solução ideal para os problemas enfrentados pela escola e pela sociedade, de forma geral. No entanto, é ele mesmo o responsável por aprofundar as crises do capital. Notavelmente, nesse contexto, é delegada à instituição escolar um papel fundamental. Na mesma direção, Netto (2012) explica que embora muitas reformas tenham sido colocadas em pauta em uma busca para reversão da crise estrutural causada pelo modo capitalista de produção, elas nunca chegaram a ser problematizadas:

nenhuma dessas transformações modificou a essência da relação capital/trabalho; pelo contrário, tal essencial, conclusivamente planetarizada e universalizada, exponencia-se a cada dia; 2) a orem do capital esgotou completamente as suas potencialidades progressistas, constituindo-se, contemporaneamente, em vorto de travagem e reversão de todas as conquistas civilizatórias (Netto, 2012, p. 425).

Nesse sentido, uma das brechas utilizadas para a manutenção do modo de vida capitalista pelas classes dominantes e pela burguesia empresarial têm sido a desqualificação e a erosão das funções estatais. Acreditamos que elas possuem como função notória a disseminação ideológica das perspectivas das classes dominantes para as classes trabalhadoras, isto é, elas tendem a reforçar o ideário da necessidade de flexibilização, desregulamentação e privatização por parte dos grupos empresariais, seja em âmbito estatal ou individual. Encontramos na contrarreforma do NEM sua expressão máxima, como veremos adiante. Outrossim, esse ideário lança sobre a classe trabalhadora a individualização das responsabilidades pelas condições sociais dela mesma, retirando do Estado o dever de garantir direitos sociais básicos, como educação e saúde de qualidade, por exemplo.

De acordo com Lombardi (2010), a educação enquanto um serviço prestado e, como tal, regida pelas leis do mercado financeiro, já estava presente nas considerações de Engels. Articulando a produção intencional de austeridade com a transformação de qualquer atividade humana ou não humana em mercadoria, podemos compreender como o capital tem encontrado na educação uma forma de produção de lucros e acúmulo de riquezas. Seus intelectuais orgânicos têm insistido em retrocessos históricos e atuado para a conversão ideológica das principais características conquistadas historicamente pela classe trabalhadora nesse setor. Essas conquistas dizem respeito, notadamente, à educação pública e estatal,

gratuita, laica, obrigatória e universal para todos os seres humanos. Sabendo do potencial destrutivo do capital, concordamos com Sanfelice (2016) quando ele defende a necessidade de resguardar uma práxis que compreenda não ser possível melhorar o capitalismo. Nesse sentido, é necessário superá-lo.

Portanto, a crise estrutural do capital chega à educação pública de forma a submetê-la, ainda mais, ao capital financeiro, buscando retirar de sua base todos os aspectos democráticos que a construíram, de modo a flexibilizá-la, desregulamentá-la e privatizá-la, conforme exposto por Netto (2012). Quanto mais o capital exige a precarização das condições de trabalho, também exige um trabalhador que esteja submisso a ele como condição natural da vida humana. A formação intelectual direcionada para as escolas públicas na atualidade produz uma formação flexibilizada, afastada do conhecimento científico e que estimula a capacidade de flexibilidade laboral dos seres humanos para que estes também possam se adaptar, isto é, para que possam reciclar seus saberes para atender às demandas que o mercado poderá exigir deles no futuro. Trata-se de uma concepção utilitarista da educação.

O NEM pode ser interpretado como uma das medidas de austeridade para “salvar” o mercado e/ou o capital, isto é, ele é uma expressão do capital para a manutenção do sistema. Em uma mesma “jogada”, com a contrarreforma os empresários da educação conseguiram precarizar as instituições públicas, direcionar os recursos públicos para as instituições privadas, movimentando o mercado financeiro privado, abrir espaço para empresas privadas prestarem serviços à rede pública, precarizar a formação, impossibilitando a construção do futuro de gerações de estudantes, fornecer trabalhadores precarizados para o exército industrial de reserva, entre outros. Não à toa, empresas de aplicativos de entregas diretamente vinculadas à exploração de trabalhadores, como a *Ifood*, por exemplo, também fizeram parte do grupo de empresas que financiaram e apoiaram a implementação da contrarreforma do NEM e compuseram o grupo que somam o “Todos pela Educação”⁵.

Podemos perceber que o Estado e a classe dominante não buscam construir uma educação de qualidade, pelo contrário. No âmago da lógica de produção capitalista, procuram no desmantelamento da educação pública atual uma fonte de lucro para o capital privado, assim como uma forma de atender às demandas do mercado por meio de uma mão de obra desqualificada, acrítica e flexível. O fundamento para essas afirmações pode ser compreendido por meio das alterações legislativas colocadas em prática pelos empresários da educação. Por meio do sucateamento das instituições escolares, seja estruturalmente ou

⁵ Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>, acesso em 17/03/2024.

mesmo por meio dos conteúdos de ensino de aprendizagem, como demonstraremos por meio da análise a seguir, as citadas alterações abrem espaço e permitem que instituições privadas sejam beneficiadas com políticas públicas que deveriam ser destinadas ao setor público. De forma geral, encaramos a contrarreforma do NEM como uma expressão do modo de produção capitalista para a produção e reprodução de seres humanos submissos e flexíveis às leis do mercado.

Partindo dessas breves considerações, nossa dissertação teve como base teórica e prática os estudos marxianos, engelsianos e marxistas em educação. De acordo com as considerações de Lombardi, a educação é determinada pelo modo capitalista de produção e se relaciona com ele de variadas formas. Compreender essas interpelações por meio do marxismo nos

- 1) Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;
- 2) Traz à tona, sob as condições desse modo de produção, como se dá a educação do proletariado;
- 3) Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado, torna possível delinear as premissas gerais da educação do futuro... não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado. Compondo um projeto educacional que articula teoria e prática, o saber e o fazer, de forma a vislumbrar a educação integral do homem, a educação omnilateral (Lombardi, 2010, p.231).

A partir dessas considerações, a divisão das seções da presente dissertação busca colocar em evidência a necessidade de compreensão da contrarreforma do “Novo” Ensino Médio enquanto educação burguesa, desnudando suas intenções implícitas a respeito da formação intelectual da classe trabalhadora como forma de pensar possibilidades práticas para sua superação. Portanto, para que isso seja possível é necessário aos educadores a crítica radical às pedagogias do “aprender a aprender” e às apropriações neoliberais e/ou pós modernas de importantes intelectuais socialistas. Nossa práxis precisa estar vinculada, portanto, a uma concepção revolucionária de mundo e que busque a superação do capital.

Pensando nessas questões norteadoras, a dissertação foi dividida em outras quatro partes. Na seção 1 realizamos um aprofundamento a respeito de algumas considerações centrais para o marxismo e para a pedagogia marxista. Compreendemos a especificidade do ser humano em relação a outros seres vivos por meio da categoria de trabalho. A partir disso foi possível delinear algumas considerações importantes sobre a teoria do metabolismo em Marx e Engels e sobre a forma como o capitalismo se apropria do trabalho para produzir a ruptura metabólica. Em seguida, desenvolvemos reflexões sobre a gênese do processo educativo e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para pontuar nossa concepção a respeito da educação de forma geral. Realizamos algumas reflexões sobre o

processo educativo na contemporaneidade para destacar a possibilidade de uma educação contra hegemônica, apesar dos conteúdos reacionários da contrarreforma do “Novo” Ensino Médio e, por fim, contextualizamos algumas das principais alterações promovidas pela contrarreforma com o objetivo de apurar os contornos da lei e apontar quais suas consequências para a educação pública no Brasil.

Durante a seção 2 descrevemos alguns direcionamentos a respeito da metodologia utilizada para a nossa dissertação. Realizamos um levantamento dos livros didáticos aprovados para serem utilizados no NEM e desenvolvemos algumas reflexões a seu respeito. Destacamos quais tipos de recorte foram utilizados, tanto em relação às temáticas abordadas nos livros didáticos, como em relação aos seus critérios de seleção e análise. Nesta etapa apontamos e explicamos as categorias utilizadas para a compreensão dos conteúdos dos livros didáticos, tais como **Trabalho, Metabolismo, Ideologia e Realismo Capitalista**. Por fim, realizamos uma exposição descritiva a respeito dos conteúdos que utilizamos dentro de cada um dos livros didáticos abordados nessa investigação.

Na seção 3, por sua vez, partindo da compreensão geral dos conteúdos dos livros didáticos, entramos na parte especificamente voltada para o movimento de análise do conteúdo dos livros por meio das categorias. Consideramos adequado, a fim de possibilitar uma maior organização e compreensão do leitor, separar a análise por livros didáticos.

Durante as considerações finais, realizamos algumas reflexões a respeito de como consideramos a escola e a educação do futuro por meio de nossas possibilidades práticas atuais. Para isso, nos referenciamos, principalmente, nos exemplos práticos de conjugação entre educação científica e formação técnica de qualidade proporcionados pelos Institutos Federais Brasileiros. Partimos de alguns estudos que se dedicaram a analisar as primeiras experiências de implementação do NEM nas escolas públicas do país. Posteriormente recuperamos algumas reflexões teóricas fundamentais sobre qual o tipo de educação defendido por Marx e Engels para aprofundarmos em algumas questões a respeito das possibilidades emancipatórias da escola do presente, deixando nossa perspectiva histórica direcionada para o futuro, pautado na defesa de uma escola pública séria, laica, gratuita e comprometida com o conhecimento científico e com a formação omnilateral de todos os seres humanos.

A presente dissertação foi desenvolvida concomitantemente aos debates em torno da revogação, reformulação e permanência do NEM. Invariavelmente, não abordamos todos os aspectos levantados naquele momento, mas indicamos as problemáticas centrais relacionadas ao tema, nos posicionando em defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade

para todos os estudantes do Brasil. Esperamos que a presente dissertação possa contribuir pela revogação do NEM e para o debate público sobre ele.

É necessário destacar que simultaneamente à elaboração da presente dissertação estava e ainda está em curso muitas discussões e problematizações a respeito do NEM e sobre a necessidade de sua alteração ou mesmo sua revogação. Mesmo após sua implementação houve diversas denúncias em torno de sua péssima qualidade, propiciando a retomada de um sistema educativo dual, que remonta à proposta de Capanema, em 1942, que separava a educação de jovens da elite, clássica e científica, daquela direcionada aos trabalhadores, técnica e voltada ao trabalho. A mobilização foi expressiva e o governo cedeu aprovando uma reforma por meio do PL n. 5.230/2023. No entanto, o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade e os agentes educacionais em geral, já deixaram claro qual o seu posicionamento a respeito do PL. A esse respeito, concordamos com o Coletivo quando eles defendem que

A massiva campanha pelo #RevogaNEM, da qual a existência do PL nº 5.230/2023 também deriva, já mostrou que estudantes, profissionais da educação, pesquisadores(as) e o amplo movimento social da defesa do direito à educação não aceitarão uma “reforma da reforma” que mantenha os retrocessos educacionais introduzidos pelo NEM, e esperam do relator e dos(as) demais parlamentares a sensibilidade social de reconhecer que a demanda por um Ensino Médio público digno para as juventudes é da maioria da população e passa pela garantia de carga horária presencial para as disciplinas da formação geral básica sem quaisquer atalhos que estimulem a precarização da formação geral básica ou da Educação Profissional para aqueles(as) que optem por esta trajetória escolar. Não será privando as juventudes brasileiras do acesso ao conhecimento que construiremos um país mais desenvolvido e menos desigual.⁶

De fato, o coletivo e a sociedade civil demonstram sua insatisfação, bem como a dos estudantes, em relação a contrarreforma e a forma pela qual ela prejudicou e continua prejudicando o funcionamento do Ensino Médio no Brasil, evidenciando a importância de uma educação pública de qualidade que permita o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico. Não é possível transformar a qualidade da educação sem considerar as estruturas materiais que precarizam o trabalho educacional.

⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/artigo/nao-podemos-admitir-novos-retrocessos-no-ensino-medio-brasileiro/>, acesso em: 28/03/2024.

2 MARXISMO E LIVROS DIDÁTICOS: O PROCESSO EDUCATIVO E O PAPEL DO TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O objetivo desta seção é aprofundar em algumas considerações centrais a respeito da pedagogia histórico-crítica teoria pedagógica brasileira, pautada nos estudos marxianos e marxistas e direcionados para a educação. Buscamos compreender como a pedagogia histórico-crítica considera as relações existentes entre o processo de desenvolvimento do ser humano e a prática do trabalho. Nesse sentido foi necessário compreender a categoria de trabalho dentro do metabolismo entre seres humanos e natureza segundo as considerações da teoria marxiana e marxista.

Durante essa etapa foi fundamental compreender as considerações da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e como o meio exerce um papel primordial para que essas funções sejam desenvolvidas. Em seguida, retornamos especificamente para a pedagogia histórico-crítica para vincular suas reflexões com o que fora anunciado na primeira etapa.

Vinculamos o processo educacional ao processo maior de desenvolvimento humano como ser histórico e historicamente determinado. Com isso, deixamos evidente a importância de uma educação que se compreenda como portadora de uma função primordial e histórica. A saber, essa função é, especificamente, a de transmitir às novas gerações o que foi desenvolvido cientificamente pelas gerações passadas. Dessa forma, acreditamos ser possível garantir o processo de desenvolvimento da humanidade, que foi construído historicamente pelos seres humanos principalmente por meio da escola.

Na etapa final, contextualizamos nossa contemporaneidade e pontuamos alguns aspectos fundamentais para compreender a situação da educação no Brasil. Direcionamos a análise, principalmente, para os acontecimentos em torno da implementação do Novo Ensino Médio. Da mesma forma, indicaremos algumas reflexões que nos servirão de base para a compreensão e análise dos conteúdos dos livros didáticos aprovados para serem utilizados nesta etapa de ensino em todo território nacional.

A partir dessas considerações nos posicionamos historicamente ao lado da classe trabalhadora e do direito de todos os seres humanos ao acesso a uma educação pública e de qualidade para as suas novas gerações. Portanto, a pedagogia histórico-crítica pauta-se por uma ideia de futuro referenciada na experiência real vivida por outros povos, tendo como horizonte de expectativa a superação da sociedade de classes, ou seja, a superação do capitalismo por uma sociedade comunista. É evidente que a educação, por si só, não é capaz

de realizar esse salto revolucionário, mas ela é uma ferramenta indispensável para o processo de humanização, conscientização e emancipação dos trabalhadores. Em suma, trata-se da defesa de uma educação de qualidade que possibilite a formação omnilateral dos seres humanos, fornecendo-lhes as ferramentas e condições necessárias para a sua politização.

2.1 TRABALHO E O METABOLISMO ENTRE SERES HUMANOS E NATUREZA

Friedrich Engels (2020), caminhou na contramão das ciências de sua época, mais especificamente do empirismo e da metafísica, para desenvolver importantes reflexões que vincularam o materialismo histórico ao desenvolvimento da espécie humana e da natureza. Um aspecto central para o autor trata-se de considerar a capacidade de pensar a natureza como um processo, ou seja, a natureza também é suscetível a um desenvolvimento histórico, interagindo com as determinações que lhes são impostas pelos animais, especificamente os seres humanos.

A partir dessa perspectiva, Engels (2020) elenca uma série de aspectos centrais da diferenciação da anatomia do ser humano em relação à anatomia do macaco. Ao incorporar o conceito de trabalho em suas pesquisas, Engels buscou destacar a importância de pequenos feitos humanos para o domínio da natureza e seu desenvolvimento histórico. Com isso, ele revelou como o processo que deu origem às habilidades manuais esteve diretamente vinculado à necessidade de atividades que demandaram maior complexidade de movimentos. A categoria trabalho, para o autor, não possui o mesmo significado que atribuímos ao trabalho em nossa contemporaneidade. Para Engels, o trabalho está relacionado à capacidade específica dos seres humanos de usar a natureza a seu favor, produzindo maiores e melhores habilidades de desenvolvimento, seja esse processo intencional ou não.

Para Engels (2020), a necessidade de sobrevivência criou as condições objetivas para que os seres humanos adquirissem as habilidades necessárias para superá-la e se desenvolverem. É preciso lembrar que isso faz parte de um processo histórico lento, gradual e não linear. Do mesmo modo, esse processo ocorre de forma variada, a depender das especificidades dos lugares onde ele aconteceu e das necessidades geradas por essas determinações. É preciso considerar a espécie humana como portadora de historicidade, isto é, com agencia histórica diante das condições materiais determinadas pelo modo de produção.

A partir das ponderações de Engels, é possível considerar o trabalho como a essência humana, isto é, ao trabalhar e transformar a natureza a espécie humana também se transforma. Foi o ato de trabalhar o meio natural e adaptá-lo a suas necessidades específicas que permitiu

ao ser humano, ainda que aos poucos, se desenvolver física e intelectualmente. Isso fez com que os seres humanos se distanciassem, cada vez mais, das outras espécies animais. Engels também teceu críticas à noção vulgar de que o ser humano domina a natureza a seu bel prazer.

em suma, o animal apenas usa a natureza exterior e, por sua simples presença, causa modificações nela; o ser humano a põe a serviço de seus fins por meio das modificações que introduz nela; ele a domina. E essa é a diferença essencial entre o ser humano e os outros animais, e novamente é o trabalho que faz essa diferença (Engels, 2020, p. 347).

A esse respeito, o alerta lançado por Engels (2020) nos adverte sobre certos modismos tendentes a ignorar o aspecto elementar da natureza acerca da reflexão teórica dos clássicos marxianos. Embora ele admita o “domínio” do ser humano sobre a natureza para diferenciá-lo das outras espécies animais, ele também considera o ambiente natural como portador de uma agência histórica importante. Engels chama nossa atenção para a especificidade humana em conhecer os limites naturais por meio da ciência, utilizando-os de forma correta, ou seja, em harmonia com a natureza.

Não fiquemos demasiado lisonjeados com nossas vitórias humanas sobre a natureza. Esta se vinga de nós por toda vitória desse tipo. Cada vitória até leva, num primeiro momento, às consequências com que contávamos, mas, num segundo e num terceiro momento, tem efeitos bem diferentes, imprevistos, que com demasiada frequência anulam as primeiras consequências. As pessoas que acabaram com as florestas na Mesopotâmia, na Grécia, na Ásia Menor e em outros lugares para obter terra cultivável nem sonhavam que estavam lançando a base para a atual desertificação dessas terras, retirando delas, junto com as florestas, os locais de acúmulo e reserva de umidade. (...) E, assim, a cada passo somos lembrados de que não dominamos de modo nenhuma a natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, ou seja, como alguém que se encontra fora da natureza – mas fazemos parte e estamos dentro dela com carne e sangue e cérebro e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, distinguindo-nos de todas as outras criaturas, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-los corretamente (Engels, 2020, p. 348).

Karl Marx também produziu contribuições sobre o papel e a especificidade do trabalho para o desenvolvimento da espécie humana. Em sentido similar ao que foi exposto por Engels, Marx defendeu o trabalho como um processo que envolve humanidade e natureza, onde o ser humano “por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2020, p. 293). Portanto, ele também distingue as formas instintivas de agir de outros animais e as formas próprias que foram criadas pelo ser humano. A esse respeito, ele destaca que

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que o distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um

resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente (Marx, 2020, p. 294).

Marx coloca o ser humano como parte do meio ambiente quando fala que “ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza” (Marx, 2020, p. 294). Dermeval Saviani, se apropriando dessas considerações, defende que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (Saviani, 2021b, p.13). Essas considerações reforçam o que temos destacado como o metabolismo entre seres humanos e natureza.

Estamos de acordo com John Bellamy Foster (2023) quando ele defende a possibilidade de explicar o processo de desenvolvimento dos seres humanos pelo trabalho. Desse modo, Engels e Marx desenvolveram uma “teoria distintiva de coevolução gene-cultura” que tem como base primordial a dialética entre “processo material do trabalho, pelo qual os seres humanos satisfaziam suas necessidades de subsistência ao transformar sua relação com a natureza mediante a fabricação de ferramentas e da produção” (Foster, 2023, p. 331).

Foster (2023) destacou que a categoria metabolismo pode ser usada para compreender uma concepção ontológica do ser social, semelhante à importância do trabalho para a humanização do homem. A categoria de trabalho merece destaque para sua compreensão como instrumento mediador em uma constante interação dialética entre modificação do meio natural para o próprio desenvolvimento humano.

O processo de trabalho é a condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição da vida humana. Portanto, para nossa concepção, o homem é parte da natureza, se constrói nela, a partir dela e a modifica substancialmente. Marx utiliza da categoria de metabolismo para se referir a um processo complexo de intercâmbio entre organismos e seu ambiente (Foster, 2023, p. 235).

De acordo com Kohei Saito (2021) é preciso destacar que o metabolismo entre seres humanos e natureza não é um processo em que os seres humanos apenas retiram do ambiente natural o necessário para a sua vida prática, destacando a necessidade de retribuição ao meio ambiente daquilo que dele foi retirado. Nesse sentido, várias passagens de Marx são importantes, como por exemplo, sua afirmação de que a agricultura mercantil é incapaz de devolver ao solo o que dele utilizou para suas plantações, demonstrando que o manejo racional da terra é inviabilizado pelo capital. “Marx argumenta que o roubo da fertilidade natural está inevitavelmente ligado aos processos destrutivos da vida humana pelas crescentes

forças produtivas da indústria” (Saito, 2021, p. 216). Portanto, o que está em questão é a forma pela qual os seres humanos se apropriam do meio ambiente ao longo do tempo.

Podemos notar que Marx teorizou sobre o processo de trabalho em um momento histórico específico, em que as funções psíquicas superiores dos seres humanos já haviam sido desenvolvidas de forma complexa. Ainda assim, ele se utiliza de outros períodos históricos onde as atividades de trabalho ainda não eram alienadas do trabalhador, como é de praxe em uma sociedade com o modo de produção capitalista, para compreender historicamente como diversos grupos sociais se relacionavam com o meio ambiente em que estavam inseridos. De acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Caldart (2020), esse aspecto da obra de Marx coloca em evidência o caráter histórico do processo de apropriação da natureza pelo ser humano por meio da categoria de trabalho.

A categoria de apropriação recebe aqui especificidades semelhantes às anunciadas para a categoria de trabalho, uma vez que fazem parte de um mesmo contexto histórico. No momento evidenciado pelos autores o conceito de apropriação significava a possibilidade de intercâmbio entre ser humano, individual ou como coletividade, e a natureza. A partir disso é que os conhecimentos e os saberes humanos foram produzidos em sua gênese, ou seja, para gerar meios possíveis de vida, garantidores da sobrevivência e da permanência de sua espécie mediante a apropriação do que a natureza pudesse oferecer. No entanto, esse aspecto muda quando o capitalismo começa a ser gestado, submetendo o trabalho ao capital.

Kohei Saito (2021) defende que, para Marx, o processo de diferenciação e a não romantização das relações entre ser humano e natureza no modo de produção feudal e capitalista, por exemplo, é fundamental. Para ele, o responsável pela ruptura metabólica entre ser humano e natureza é a mercantilização da terra, de acordo com o ideal capitalista. É a mercantilização da terra e das práticas dos povos que vivem dela que os separam de seus modos de produção original. Portanto, a dominação capitalista faz com que os seres humanos não possam mais “se relacionar com a natureza como seu próprio corpo inorgânico” (Saito, 2021, p. 59).

A esse respeito é necessário pontuar que nas sociedades capitalistas o sentido contemporâneo do conceito de apropriação foi alterado e possui outros significados, sendo sua principal característica a exploração do trabalhador e da natureza de forma a usurpar destes os bens comuns produzidos ao longo do tempo. De acordo com Saito (2021), a perspectiva de Marx sobre o trabalho alienado coloca em evidência a sociedade moderna não livre, onde “não se pode executar o trabalho como um fim em si mesmo, mas o trabalho funciona como um processo de perda da realidade, empobrecimento, desumanização e atomização” (Saito,

2021, p. 47). Por meio disso, é possível afirmar que o processo educativo é dependente da forma como o trabalho é considerado em cada modo de produção em que está inserido. De acordo com Romeu Silva,

Temos que a categoria modo de produção é central também para a compreensão das formas educativas, pois o modo de produção não é pensado por Marx e Engels apenas como forma de os homens organizarem os processos produtivos que visem à satisfação das demandas de sua existência corporal, mas é pensado como o modo como estes produzem e reproduzem a formas como existem, e os homens produzem e reproduzem sua existência tanto confeccionando uma mesa ou melhorando uma semente, quanto se educando” (Silva, 2013, p. 130).

Na atualidade, por exemplo, a educação é condicionada ao processo de trabalho alienado, como mencionado anteriormente. De acordo com essas pontuações o trabalho continua sendo responsável pela formação educativa, mas sobre a perspectiva específica do modo capitalista de produção. Claudinei Lombardi (2010) defende a necessidade de sempre compreender a educação enquanto determinação do modo de produção de sua época histórica. Portanto, compreender o trabalho como princípio educativo é importante para que seja possível historicizá-lo, criando condições para viabilizar sua subversão e superação.

Essas considerações tratam “dos fundamentos da concepção ontocriativa do trabalho, mediação de primeira ordem e, como tal, princípio educativo que orienta a construção de uma pedagogia com finalidades emancipatórias” (Frigotto, Ciavatta, Caldart, 2020, p. 287). Saviani (2021c) afirma que essas considerações permitem pensar a educação de forma contra-hegemônica, articulando-a com a superação do modo de produção vigente, mesmo sendo desenvolvida a partir dessa determinação histórica.

O trabalho é um processo fundante do ser humano enquanto ser social diretamente relacionado com o meio natural em que está inserido. O processo inicial de apropriação e transformação da natureza, ao mesmo tempo em que possibilita a adaptação do meio ambiente para a sobrevivência humana, também produz alterações no próprio desenvolvimento das funções físicas e psicológicas da espécie humana. No entanto, é necessário pontuar que a ruptura metabólica causada pelo modo de produção capitalista também altera o processo de desenvolvimento humano e natural, assim como as formas de trabalho e de educação. Portanto, a forma como o trabalho é considerado em cada sociedade histórica é determinada pela forma com a qual o seu modelo de produção se apropria das forças produtivas, sejam elas humanas ou não.

Conforme Saito (2021), no capitalismo a produção não é mais direcionada à satisfação das necessidades concretas dos grupos sociais, mas sim à valorização do capital,

seja qual for sua consequência. No capitalismo os seres humanos são reduzidos a trabalhadores assalariados dependentes de um salário para sobreviver. Esse aspecto rompe com a unidade original entre ser humano e natureza, fazendo com que os trabalhadores sejam “compelidos a estranhar sua própria capacidade de trabalho vivo e trabalhar por meios de subsistência” (Saito, 2021, p. 70). Portanto, o trabalho no capitalismo possui uma forma econômica e adquire uma nova funcionalidade estranha a outros grupos sociais que possuem outras formas de vida e de organização histórico-social, como as comunidades tradicionais.

O capital alterou a forma como o trabalho era concebido até aquele momento. Nele o trabalho passou a ser considerado apenas como um meio para se autovalorizar *ad infinitum*. Nesse sentido, o que interessa não é satisfazer as necessidades sociais, mas sim a produção em busca do lucro. “O desejo de acumulação de capital nunca pode ser satisfeito com um certo valor de uso qualitativo; é um movimento ‘sem fim’ de uma quantidade em crescimento incessante” (Marx, 2011 *apud* Saito, 2021, p. 158). As necessidades dos seres humanos ficam em segundo plano e são realizadas casualmente de acordo com as condições individuais dos sujeitos inseridos nesse modo de produção. As reflexões de Marx a respeito do modo de produção capitalista estão, portanto, intimamente vinculadas à compreensão de que ele funciona como base para a exploração incessante da mão de obra dos trabalhadores e dos recursos naturais em busca de acumulação de capital.

Segundo Saito (2021), Marx pontua a necessidade de compreensão do processo histórico que levou à ruptura das condições objetivas naturais para a interação metabólica por meio das relações do trabalho assalariado no capital. Portanto, o que está posto para o autor é que o modo de produção capitalista nega, agressivamente, o acesso aos seres humanos a seu ambiente, à natureza e às condições orgânicas de seu metabolismo.

Um aspecto fundamental para a compreensão da ruptura metabólica provocada pelo modo de produção capitalista é a busca incessante por lucro. O processo de produção no capitalismo não pode parar. “O capital está inevitavelmente interessado em estabelecer acesso a matérias-primas e materiais auxiliares abundantes e baratos, porque isso pode aumentar a taxa de lucro” (Saito, 2021, p. 124). É preciso destacar que quanto mais se produz, mais se cria a necessidade por materiais naturais. A escassez de recursos naturais, de matérias primas e o esgotamento do solo, por exemplo, podem gerar crises e interromper o processo de produção. Essa é uma contradição elementar do capital.

No entanto, Saito (2021), de acordo com Marx, destaca como o capital possui um “potencial elástico com o qual ele pode reagir à digressão do metabolismo social e natural de seu equilíbrio ideal” (Saito, 2021, p. 125). Desse modo, a exploração do mundo material varia

de acordo com as necessidades do capital, criando meios para superar os limites naturais impostos à acumulação progressiva de capital, tendendo a expandir cada vez mais suas fronteiras territoriais e generalizar seu modo de produção.

Essa exploração universal do mundo transforma a natureza pela primeira vez em um objeto da humanidade, puramente uma questão de utilidade, e Marx a chama de ‘grande influência civilizadora do capital’, que prossegue com a destruição constante de antigos modos de vida, bem como da própria natureza (Marx, 2011 *apud* Saito, 2021, p. 126).

O capital tende a explorar o mundo inteiro em busca de novas matérias primas, novos recursos que possam ser explorados para a geração de lucro. Com isso ele se desenvolve cientificamente e tecnologicamente para potencializar sua produção e contornar os limites impostos pela natureza. Com essa exploração incessante sobre o meio ambiente e sobre a força humana, ignorando a finitude das condições naturais, o capital reforça ainda mais suas próprias contradições, pois inviabiliza a própria existência humana na Terra.

De acordo com Saito (2021), o capital tende a mercantilizar qualquer aspecto da vida material, considerando que o núcleo da crítica de Marx é o conceito de reificação. Para o autor, “a reificação modifica o comportamento e os desejos humanos, transformando-os em ‘portadores de mercadorias’, o que faz emergir mais uma inversão prática do mundo” (Saito, 2021, p. 145). O mundo humano passa a ser gerido, portanto, pela lógica das relações econômicas e pelo valor. Saito defende que essa lógica é naturalizada pela sua reprodução constante. Com isso, as pessoas são reduzidas a meros portadores de dinheiro e/ou mercadoria. O *status quo* de todo comportamento humano (normas, padrões, cultura, entre outros) passou a ser gerido pela própria dinâmica econômica do capital, se tornando a única possibilidade para os humanos sob o capitalismo.

Para Saito (2021), é notável que Marx vai além de julgar e condenar moralmente o capitalismo por suas ações destrutivas contra os seres humanos e o meio ambiente. Marx realiza uma transgressão da aparência superficial e analisa como “o movimento reificado do capital reorganiza o metabolismo transitório entre humanos e natureza e nega a condição material fundamental para o desenvolvimento humano sustentável” (Saito, 2021, p. 171). Ele demonstra como o capitalismo negligencia todos os limites naturais impostos pela natureza à produção, evidenciando a ruptura metabólica gerada a partir daí, a qual envolve não apenas aspectos econômicos, mas também históricos, políticos, culturais, sociais, entre outros.

Diante do que foi exposto, podemos destacar que o conceito de trabalho está no cerne das reflexões teóricas de Marx e Engels, devendo ser compreendido, pois, no âmago do metabolismo entre ser humano e natureza. Nesse sentido, as investigações marxianas e

engelsianas sobre o funcionamento do modo de produção capitalista e seus interesses científicos estavam concentrados e direcionados para as experiências reais vivenciadas por outros povos, de modo a viabilizar a formulação de alternativas práticas ao modelo de produção destrutivo do capital. Segundo Saito (2021), “Marx queria estudar formas concretas de organizar o metabolismo entre humanos e natureza por meio de comunidades e sociedades pré-capitalistas, especialmente em relação à agricultura e à propriedade da terra” (Saito, 2021, p. 327).

Com base nas reflexões iniciais de Marx e Engels variados autores também desenvolveram os seus próprios estudos, muitas vezes aprofundando os insights iniciais apontados pelos clássicos. É evidente que os contextos históricos mudam e, com isso, também se alteram os interesses em torno dos temas investigados. No entanto, alguns intelectuais se dedicaram a compreender como o processo de desenvolvimento do trabalho foi fundamental para o processo mais geral de construção e de desdobramento dos seres humanos, considerando suas especificidades em relação a outros animais. Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual e o papel do trabalho para o processo educativo são elementares.

2.2 SOBRE O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO, O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A EDUCAÇÃO

O intelectual soviético Lev Vigotski (2000) seguiu as reflexões iniciais desenvolvidas por Marx e Engels e aprofundou o conhecimento sobre o papel da categoria de trabalho na gênese do desenvolvimento psicológico e/ou intelectual dos seres humanos. Para ele, só foi possível compreender o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da dialética entre as “funções inferiores”, ou seja, aquelas herdadas biologicamente pelos seres humanos, e as “funções superiores”, aquelas desenvolvidas pela espécie a partir do contato com as ferramentas sociais concebidas pelo próprio ser humano. A partir disso, Vigotski afirma que *“en el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elobara y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales”* (Vigotski, 2000, p. 34).

Segundo o citado autor, ferramenta se refere a tudo aquilo que fora produzido pelo próprio ser humano para dominar e moldar o meio natural a seu favor. A partir disso, é possível destacar um aspecto central relacionado à capacidade de adaptação do ser humano,

que, por meio do trabalho é capaz de ir além do que fora deixado geneticamente por seus antepassados.

O ser humano, para sobreviver, deu início a um processo de transformação da natureza a sua volta, criando um mundo humano, qual seja, o mundo histórico e social. *“Cuando decimos que un proceso es externo queremos decir que es social. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas”* (Vigotski, 2000, p. 150).

Também para Vigotski, é o trabalho que possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano, funcionando como “instrumento mediador” - pensado e desenvolvido a partir das relações sociais entre pessoas ou grupos - entre o que o ser humano imagina e o que ele desenvolve de forma prática para alcançar o seu próprio objetivo antes idealizado mentalmente.

Nesse sentido, é fundamental perceber que os seres humanos se desenvolvem a partir do contato com o que já foi produzido pelas gerações passadas. Ou seja, a espécie humana não nasce com os comportamentos que um adulto possui. As crianças são impulsionadas a se portarem dessa maneira ao entrar em contato com as ferramentas e com os meios produzidos historicamente por seus antepassados. Como ferramentas fazemos referência a tudo o que foi produzido pela espécie humana, desde a simples adaptação de um pedaço de madeira para cavar o chão até a mais complexa reflexão teórica, incluindo-se aí também o desenvolvimento da fala, de sinais, de expressões, entre outros. Para Vigotski, “a essência do intelecto está nos instrumentos” (Vigotski, 2000b, p. 24).

Nesse sentido, é necessário ressaltar dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito ao trabalho, uma característica essencialmente humana. Queremos evidenciar a possibilidade de compreensão do processo de desenvolvimento do trabalho como a origem do processo educativo nas sociedades primitivas. Com isso, podemos afirmar que uma nova geração consegue utilizar as ferramentas e o que foi desenvolvido pela geração antepassada pois é possível assimilar as técnicas que foram produzidas por elas.

O segundo ponto depende deste primeiro e dá visibilidade ao papel mediador das ferramentas. Nesse sentido, é o contato com as técnicas historicamente produzidas que proporciona às novas gerações um desenvolvimento adequado de suas funções superiores e, conseqüentemente, possibilita sua inovação. Portanto, é a interação entre a espécie humana e o que foi desenvolvido por seus antepassados que produz e reproduz nessas novas gerações os padrões de comportamentos e de cognição desenvolvidos historicamente. A esse respeito, Vigotski é pontual ao afirmar que

así pues, los centros inferiores se conservan como instancia subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella (Vigotski, 2000, p. 145).

Vigotski (2010), ao se direcionar e analisar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em sociedades complexificadas evidenciou ainda mais o papel fundamental do meio para a inserção das novas gerações aos hábitos e costumes já desenvolvidos. Nesse sentido, é imprescindível considerarmos a instituição escolar na sociedade contemporânea como *locus* privilegiado para instrução e inserção de jovens. Com isso, queremos evidenciar a função social da instituição escolar como “meio”, isto é, como espaço destinado à formação e à produção da humanidade dos seres humanos.

Diante disso, é necessário compreendermos a escola na atualidade enquanto uma instituição destinada à formação e inserção dos jovens ao conhecimento científico, no entanto, contextualizada e determinada pelo modo de produção capitalista. Ela tem sido apropriada pela burguesia e funcionado de acordo com os seus próprios interesses, ou seja, para a produção e reprodução das desigualdades sociais desse sistema. Sua origem histórica como instituição remonta ao processo de industrialização na Europa, como veremos a seguir. Portanto, é fundamental destacar a importância histórica desse espaço e a necessidade de disputá-lo politicamente.

Foi isso que Vigotski (2010) fez ao perceber que a escola ignorava ou excluía os “atrasados”. Ao interpretar a escola como espaço possível para fornecer as condições para que os estudantes com defasagens psicológicas ou físicas pudessem se desenvolver e ir além das condições naturais que lhes foram impostas. Para ele, as diferenças devem ser consideradas, mas não podem jamais limitar e naturalizar as condições cognitivas dos indivíduos, pois o desenvolvimento acontece quando é permitido o acesso ao que foi desenvolvido historicamente pelos seres humanos.

Dessa forma, é possível perceber que Vigotski (2018) defendia uma escola capaz e qualificada para lidar com os “atrasos” e para potencializar suas possibilidades práticas. Desde que com as condições materiais necessárias, ele aponta que a escola deve servir como meio capaz de detectar e identificar as condições e realidades materiais dos estudantes “deficientes” para que essa condição não seja generalizada e naturalizada para todos os seus atributos físicos e/ou intelectuais. Vigotski a considerava, pois, como instituição capaz de formar seres humanos intelectualmente emancipados e ainda no início do século XX, indicava

a potencialidade inclusiva da instituição escolar. Para ele, “a tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo” (Vigotski, 2018, p. 21). É possível direcionar esse posicionamento do autor a todos os determinantes históricos que atingem as instituições escolares na atualidade.

De acordo com essas considerações, é necessário pontuar a relevância do trabalho como atividade intrinsecamente humana e inseparável do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, é necessário compreender esse movimento como resultado do desenvolvimento dialético da filogênese e da ontogênese, nos termos de Vigotski (2000).

As reflexões desenvolvidas por Marx e Engels e, posteriormente, pela teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, têm como base essas considerações primordiais. Os diálogos entre elas não são fortuitos. De acordo com Lígia Márcia Martins (2011),

não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas sobretudo pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida (Martins, 2011, p. 221).

Portanto, a historicidade da categoria de trabalho e, dessa forma, sua relação direta com a educação, fazem parte da nossa compreensão ontológica do ser humano em relação metabólica com o meio ambiente. Quando nos referimos à origem do processo educativo nos remetemos ao trabalho como forma excepcionalmente humana de alterar e moldar a natureza para seu próprio benefício. Interligado a isso, a origem do processo educativo tem como base material a prática de transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente às novas gerações para que estas últimas possam continuar se desenvolvendo.

Portanto, acreditamos que a escola deve formar o ser humano em sua totalidade, fornecendo-lhes condições para sua própria realização enquanto ser humano. Sabemos, no entanto, que vivemos sob a égide do capitalismo e de seu processo de alienação do trabalho. A escola não escapa desse contexto e é constantemente disputada pelas forças e interesses políticos que a envolvem. Consideramos a escola, pois, enquanto lugar privilegiado para o contato com o conhecimento complexo que possibilita o desenvolvimento pleno da espécie e a tomada de consciência para o processo de exploração e subversão do trabalho realizado pela burguesia e pelo capital.

2.3 O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA “ATIVIDADE DE ESTUDO” EMANCIPADORA

Como ficou evidente, partimos de uma concepção teórica que considera a escola como a instituição educacional mais desenvolvida dentro da sociedade burguesa e, por isso, a mais capacitada para o processo de transmissão e assimilação do conhecimento historicamente construído e desenvolvido pela humanidade às novas gerações do conhecimento.

Com isso, queremos reiterar nossa defesa por uma escola pública, de qualidade e gratuita para todos os seres humanos. Isso implica, necessariamente, na luta política por melhores condições de trabalho para todos os profissionais da área educacional, assim como por melhorias materiais para que todas as instituições escolares possam ser qualificadas. Só isso possibilitará as condições necessárias para a humanização das novas gerações. Segundo Saviani,

uma pedagogia articulada com os interesses populares valoriza, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. (...) Serão métodos que estimula a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favoreceram o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021, p. 55-56).

De acordo com nossas perspectivas teóricas, a forma mais adequada para transmitir o conhecimento científico aos estudantes é por meio da instituição escolar e de uma aprendizagem que seja pautada pelo conhecimento científico e por seus termos conceituais. Essa prerrogativa é afirmada tanto pelos membros fundadores do que se convencionou chamar de teoria histórico-cultural, quanto pelos intelectuais vinculados à pedagogia histórico-crítica. Como defendido por Lígia Martins, existe uma “unidade filosófica entre as duas perspectivas teóricas, posto que ambas se assentam nos preceitos do materialismo histórico-dialético “(Martins, 2011, p. 211).

Como citado anteriormente, Dermeval Saviani (2021; 2012) desenvolveu um método para a prática educativa. Ele buscou superar as possibilidades educacionais práticas que haviam sido desenvolvidas pela pedagogia tradicional e pela Escola Nova, isto é, partiu de

suas próprias contribuições sugerir a transgressão de seus limites teóricos e práticos. O presente tópico desenvolve não só essas considerações, mas também algumas contribuições fundamentais para a área de educação desenvolvidas pelos seguidores de Vigotski na teoria histórico-cultural. Esses intelectuais estavam historicamente comprometidos com a alfabetização e com o desenvolvimento intelectual dos participantes da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De acordo com Puentes (2017), esse aspecto sinaliza para o potencial libertador e emancipador do projeto educacional em questão.

O método de ensino da pedagogia histórico-crítica é pautado pelo método da economia política desenvolvido e exposto por Karl Marx. Saviani indica que ele se concentra, fundamentalmente, no processo educacional que vai

da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2021, p. 59).

Para conseguir alcançar tal objetivo, o método de ensino desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica é dividido em cinco etapas essenciais que compõem o processo de interação entre professores e estudantes durante a formação. A primeira etapa mencionada por Saviani (2021) é referente à "prática social", ou seja, a vivência que possuem ambos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno. Embora com perspectivas diferentes, o professor tem uma visão sintética dos conteúdos que serão abordados, enquanto os/as estudantes têm uma visão sincrética do real, ou seja, professores e estudantes estão em etapas intelectuais distintas em relação à compreensão dos conhecimentos abordados. A visão sintética do professor decorre de uma articulação que ele possui entre os conhecimentos que detém e a prática social na qual está inserido. Saviani destaca que essa síntese, no entanto, é precária, pois ainda não é capaz de perceber a condição social e o nível de compreensão a respeito dos conhecimentos científicos que os estudantes possuem neste ponto de partida. Por sua vez, os estudantes possuem uma visão sincrética devido a sua condição de aprendizagem. Neste momento não é possível aos estudantes articularem os seus conhecimentos com a prática social da qual estejam participando. Portanto, sua compreensão a esse respeito é uma visão caótica dos conhecimentos.

No segundo momento do processo de aprendizagem, Saviani (2021) propõe uma etapa caracterizada pela "problematização", consistente em identificar os problemas principais que constituem a prática social na qual ambos, professores e estudantes, estão inseridos. Essa

etapa diz respeito à identificação de problemáticas importantes que necessitam de resolução no âmbito da prática social. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre como a educação escolar pode ajudar nessa atividade, mobilizando os conhecimentos e conceitos necessários para uma boa reflexão sobre a temática elencada.

Na terceira etapa o autor comenta o desenvolvimento da “instrumentalização”. Neste momento Saviani defende a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, ferramentas e fundamentações teóricas para a reflexão e resolução dos problemas identificados durante as duas primeiras etapas. Nesse contexto é necessário pontuar a importância do professor, sendo ele o responsável por transmitir e possibilitar a assimilação de todo o conhecimento necessário para que os estudantes compreendam e atuem praticamente para resolver as problemáticas detectadas. Não podemos confundir o processo de instrumentalização dos saberes científicos para a reflexão emancipadora com o seu sentido tecnicista. Como afirma Saviani, esta etapa do processo de ensino e aprendizagem “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2021, p. 57).

O ponto principal da aprendizagem culmina com a “catarse”. Para Saviani, “é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese” (Saviani, 2021, p. 58). Essa etapa se concretiza quando os conhecimentos trabalhados pelo professor e pelos estudantes são assimilados. Com isso é possível pensar em uma construção de conhecimento conjunta por meio da ciência. É nela onde acontece a incorporação das ferramentas e dos conhecimentos científicos necessários para a compreensão dos problemas sociais identificados na etapa da problematização. Momento, então, onde os estudantes conseguem elaborar, mesmo que parcialmente, um novo entendimento sobre a prática social que o originou o processo de ensino e aprendizagem. Esse saber assimilado é o responsável por conduzir os estudantes a sua própria utilização para a transformação do que fora detectado e analisado nas etapas anteriores.

Por fim, Saviani sugere o retorno ao ponto de partida, isto é, à “prática social” que originou todo o processo didático, no entanto, com outro olhar, ou seja, com uma perspectiva transformadora da própria realidade. É onde os/as estudantes adquirem uma compreensão sintética da realidade sobre a qual se debruçaram e o professor adquire uma compreensão cada vez mais orgânica no sentido de pensar aquela realidade para além dela mesma. A etapa final da aprendizagem é caracterizada pela transformação das condições cognitivas de ambos os agentes históricos envolvidos na prática educacional e, da mesma maneira, pela sua

capacidade de atuação e interpretação da realidade material que originou esse mesmo processo.

A partir das potencialidades dessa prática didática, Newton Duarte (2021) faz uma defesa intransigente do marxismo enquanto teoria desenvolvida para produzir a individualidade dos sujeitos históricos. Essa reflexão caminha na contramão do que se costuma dizer erroneamente sobre o marxismo ser uma teoria que nega a individualidade dos sujeitos históricos em despeito da sua aptidão para o pensamento e para a construção da coletividade. O autor defende, no entanto, que a individualidade “para si” defendida pelos clássicos do marxismo se refere a um agente histórico, ao ser humano capaz de refletir sobre sua própria condição histórica, ou seja, capaz de se historicizar e, a partir disso, pensar coletivamente. Duarte (2021) defende que a passagem do “indivíduo em si” para o “indivíduo para si” deve acontecer por meio da escola e do conhecimento científico.

Nesse contexto, a instituição escolar e a educação devem exercer um papel primordial. Para ele, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021b, p. 13). Com isso, queremos dizer que a escola deve desenvolver a humanidade historicamente construída nos estudantes em formação, ou seja, humanizá-los por meio do contato com a cultura historicamente desenvolvida. É por meio disso que se torna possível trabalhar e produzir a capacidade de historicização dos próprios estudantes.

Para Duarte, de acordo com a realidade em sala de aula, por meio dos métodos específicos e os conhecimentos científicos herdados por nós das gerações passadas, é possível instrumentalizar a instituição escolar para fornecer as ferramentas necessárias para que os estudantes das classes trabalhadoras possam tomar consciência de sua própria condição histórica. É possível desenvolver junto aos estudantes as capacidades necessárias para tornar possível a capacidade de se pensar enquanto sujeitos históricos, num mundo histórico com relações sociais e históricas passíveis de transformações. Para Duarte, “é preciso que o indivíduo tome a si próprio, a sua atividade, a sua inserção nas relações sociais, a sociedade na qual ele vive como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformações” (Duarte, 2021, p. 184).

Em diálogo com Gisele Toassa (2004, 2006) é possível perceber como alguns conceitos em Vigotski, como os de “consciência” e “liberdade”, estão estreitamente articulados com e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da “individualidade para si”. De acordo com a autora, a tomada de consciência dos seres

humanos de sua própria condição histórica deve acontecer por meio da interiorização da linguagem e da reflexão sobre a sua realidade, desde que inseridos em uma historicização de suas relações sociais. Para ela, o processo de reflexão torna possível a capacidade de tomada de consciência das suas próprias condições históricas na atualidade em direção à consciência crítica e emancipada.

É a cultura que medeia o domínio possuído pelo ser humano sobre a sua própria leitura da natureza e que possibilita a sua compreensão enquanto pertencente a determinada realidade histórica. Nesse sentido, em diálogo com Vigotski, o meio no qual o ser humano está inserido pode e deve influenciar no desenvolvimento das funções superiores de forma a possibilitar a tomada de consciência e a libertação intelectual por meio de sua capacidade de historicização das relações históricas em que está inserido.

A tomada de consciência e a reflexão historicizante são condições imprescindíveis para o processo de libertação e de emancipação da classe trabalhadora. O meio não deve ser relacionado apenas ao ambiente e às condições sociais dos estudantes, mas também às influências humanas e à criação de condições necessárias para conseguir atingir os objetivos educacionais.

Acreditamos que o professor pode e deve ser um fator decisivo para mediar o processo de ensino e aprendizagem, potencializando e possibilitando que os estudantes se desenvolvam por meio de atividades de ensino e de estudos que lhes permitam o acesso e a incorporação do saber historicamente acumulado. No entanto, isso só será possível se as condições materiais necessárias forem concedidas ao professorado e às escolas como um todo.

Acreditamos que a articulação da teoria histórico-cultural ao método e objetivos de ensino demonstrados pela pedagogia histórico-crítica, pode proporcionar condições para a potencialização e para uma melhor exploração das possibilidades de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo nesta etapa do trabalho é desenvolver reflexões sobre alguns conceitos importantes para o desenvolvimento e concretização do processo de transmissão e assimilação de conteúdos aos estudantes. Portanto, essas considerações se vinculam à concepção geral de que as salas de aula não estão engessadas aos conteúdos prescritos, mas seus agentes têm a possibilidade de intervenção histórica, podendo manejar e transgredir o conteúdo imposto para o trabalho desde que o processo de ensino e aprendizagem seja planejado, de modo a incentivar o desenvolvimento crítico dos estudantes. Portanto, o processo educativo deve potencializar o processo de formação e o desenvolvimento dos estudantes.

É de grande relevância a exposição dos termos conceituais analisados pela teoria histórico-cultural para a melhor compreensão sobre como pode e deve ser desenvolvido o

processo de assimilação dos conhecimentos científicos pelos estudantes em sala de aula. Alguns desses conceitos podem ser mencionados de antemão, como os de necessidade, motivos, vivência, crise, processos, entre outros, devendo ser considerados em conjunto. Todos eles estão vinculados à atividade de estudo.

Vigotski (2018) usou o conceito de processo para se contrapor a outras tradições teóricas em psicologia que, segundo ele, deixavam de considerar aspectos fundamentais da vida real e cotidiana dos estudantes e de seu desenvolvimento nas escolas. Para compreender o desenvolvimento do intelecto dos jovens em investigação, Vigotski considerou a criança em sua própria especificidade histórica, sem reducionismos e/ou caracterizações idealistas, descoladas de sua realidade.

Embora o foco do autor seja em relação à situação e aprendizagem de uma criança mentalmente atrasada, ele não desconsidera totalmente seu processo de amadurecimento intelectual. Vigotski defende que a escola e seus profissionais devem reforçar ainda mais seu papel como mediadores entre os estudantes e seu processo de desenvolvimento. A escola, segundo ele, pode e deve potencializar seus processos de amadurecimento para que esses compensem o déficit inicial.

Dessa forma, desde o início do século XX, o autor já sinalizava que era preciso impedir que certos “atrasos” influenciassem negativamente no desenvolvimento de outros. Para ele, “a distinção e a compreensão da singularidade qualitativa das atividades intelectual, verbal, linguística e motora mostram que o atraso nunca afeta todas as funções intelectuais na mesma medida” (Vigotski, 2018, p. 12). Essas reflexões já colocavam em xeque os posicionamentos tradicionais que não compreendiam a educação como processo e/ou encaravam os estudantes como sujeitos passivos no processo educativo.

Vigotski buscou contribuir para superar o atraso dos estudantes por meio de suas próprias condições, a partir de sua materialidade, isto é, de suas condições objetivas de vida. Para isso, ele defendeu a importância do meio para os agentes históricos envolvidos nessa interação.

Um ambiente ruim e a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança levam, com frequência e de forma aguda, a criança mentalmente atrasada a aspectos negativos adicionais, que não só não ajudam a superar o atraso, mas, ao contrário, acentuam, agravam sua deficiência original (Vigotski, 2018, p. 11).

O autor evidencia ainda mais o papel que a instituição escolar pode conquistar dentro da sociedade de classes. Para ele, a escola é capaz de possibilitar o acesso e fornecer as condições necessárias para que os estudantes tenham a capacidade de se desenvolver

intelectualmente. Ao se referir aos estudantes com atraso, especificamente, o autor afirma que “é preciso voltar-se ao desenvolvimento da criança mentalmente atrasada e não à natureza dos processos patológicos que estão em sua base, pois a complexidade da estrutura surge no processo de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 14).

O conceito de processo, assim como o de meio, é fundamental para nossa perspectiva. Quando nos referimos ao meio, estamos considerando a instituição escolar e todos os agentes históricos envolvidos na aprendizagem. Segundo Vigotski, a escola é uma das responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para ele,

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, à sua retirada do ambiente cultural, da nutrição do meio. Devido à deficiência, ela não vivenciou no momento adequado a influência do meio circundante e, em consequência disso, seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de negligência. Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, revela frequentemente uma educação incompleta. Na situação em que ela cresceu, adquiriu menos do que poderia; ninguém tentou ligá-la ao meio. Quando a criança se relaciona pouco e pobremente com o coletivo infantil, complicações secundárias podem surgir (Vigotski, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a capacidade de distinguir entre os conteúdos curriculares abordados em sala de aula e o que é interiorizado e assimilado pelos jovens estudantes deve ser atribuída à instituição escolar e aos profissionais de educação, mais especificamente aos professores. Em outras palavras, a capacidade de diferenciar o que é ensinado do que é aprendido em sala de aula. Compreender a forma e as possibilidades de estimular o desenvolvimento intelectual dos estudantes é uma tarefa fundamental para uma educação emancipadora.

Alexis Leontiev (2010) produziu contribuições para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem segundo o pressuposto de que o simples ato de “ensinar” algum conteúdo curricular não implica, mecanicamente, na assimilação por parte dos estudantes. A esse respeito, V. Davidov e A. Márkova (2019) se apropriaram das contribuições dos psicólogos soviéticos e as aplicaram diretamente à didática:

em relação ao estudo, isto significa que o desenvolvimento psíquico não deve ser deduzido diretamente da lógica da atividade de estudo. Durante sua formação tem que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, de desenvolvimento multilateral de sua personalidade na condição de sua inclusão na prática social (Davidov, Márkova, 2019, p. 196).

Em diálogo, portanto, Leontiev (2010) considera que a educação escolar não pode prescindir do desenvolvimento inicial dos jovens, aquele produzido e acumulado do lado de

fora da escola. Sem considerar essa primeira etapa de aproximação, assimilação, interiorização dos signos e culturas utilizados pelos seres humanos adultos ao seu redor, a escola e o ensino não têm condições de possibilitar uma educação de qualidade, isto é, crítica, que faça sentido para suas vidas e que seja capaz de estimular o seu desenvolvimento. Vigotski, Leontiev (2010) acredita que o desenvolvimento da criança se dá mediante a interação de complexos processos materiais e subjetivos, os quais não são lineares, mas acontecem, invariavelmente, por meio de crises e rupturas.

As rupturas são essenciais para o processo de amadurecimento intelectual. Cada ruptura gera uma nova etapa para o processo de desenvolvimento e condiciona uma nova fase onde existem novas rupturas e permanências em relação ao estágio anterior. Ou seja, cada estágio é interdependente de outro, mas isso não faz com que ele seja seu reflexo mecânico. Esse processo está intimamente relacionado à realidade da vida das crianças. Quando nos referimos a estágios e/ou fases do desenvolvimento, não queremos naturalizar o processo de amadurecimento intelectual, nem tampouco indicar um aspecto evolutivo ou dizer que essas etapas já estão dadas, pelo contrário. Defendemos a interpretação do desenvolvimento intelectual por meio da categoria de processo, e isso indica que ele não é linear.

Acreditamos que as teorias mencionadas podem contribuir para a desnaturalização de uma educação reacionária, que vê o estudante como a-histórico, buscando desassociá-lo de seus próprios interesses. Leontiev descreve a forma como o processo de atividade de ensino pode funcionar para os estudantes. Para ele, durante o processo educacional, o estudante

se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 82).

De acordo com Leontiev, o processo de desenvolvimento intelectual deve passar, necessariamente, por uma série de etapas e/ou estágios que não estão dadas, mas que são criadas paulatinamente para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Para o autor, “o critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade” (Leontiev, 2010, p. 64). Acreditamos que a atividade principal destacada pelo autor pode conduzir as transformações psíquicas mais importantes das crianças, desde que estimulem novos estágios de desenvolvimento.

Dito isso, não devemos incidir no erro, por vezes comum, de considerar essas etapas e fases de desenvolvimento como homogêneas, naturais e mecânicas. Luria destaca que cada etapa varia em sua duração que elas dependem diretamente das condições históricas concretas de cada sujeito. O autor considera que

a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (Leontiev, 2010, p. 67).

Partindo dessas considerações, Leontiev (2010) chama nossa atenção para a possibilidade de controlar e conduzir adequadamente os estágios e processos de desenvolvimento dos jovens. Ele defende que as mudanças de estágios são geradas pelas necessidades internas da criança e também pelas novas atividades educacionais a que ela é submetida. Portanto, as crises podem ser controladas desde que mediadas por uma atividade principal que consiga relacionar suas demandas internas e subjetivas aos estágios de desenvolvimento dos jovens. Uma atividade de estudo organizada pode potencializar as crises e transformações intelectuais dos estudantes.

Dito isso, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2010, p. 68). É preciso distinguir e identificar quais motivos os estudantes atribuem às ações desenvolvidas nas escolas. A escola e os professores devem buscar associar os motivos de suas disciplinas aos dos estudantes, para que o motivo de ler um livro, por exemplo, seja o mesmo para ambos e que estejam vinculados à disciplina.

Quando o motivo do estudo é desgarrado do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o ato de ler um livro para conseguir notas, por exemplo, não configura uma atividade, mas sim uma ação qualquer. Nesse caso, o motivo do estudante não coincide com os objetivos da atividade e, devido a isso, o desenvolvimento dos jovens é comprometido.

É necessário ressaltar a possibilidade de uma condução guiada dos processos de ensino e aprendizagem mediante a compreensão e o planejamento de suas etapas. Sabemos que os motivos que a criança possui são internos e individuais, portanto, fazem parte de sua vida concreta. No entanto, as condições externas devem ser produzidas e condicionadas para atuar sobre eles, visando mobilizar e parrear ambos os motivos, quais sejam: os motivos

educacionais e os motivos dos estudantes. É isso que Davidov e Márkova (2019) defendem quando destacam que

o ensino não pode ser reduzido à transmissão de conhecimentos, a elaboração e aperfeiçoamento das ações e operações, mas é, fundamentalmente, a formação da personalidade do aluno, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos etc.). O efeito sobre o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas só pela atividade de estudo formativa (Davidov, Márkova, 2019, p. 208).

Acreditamos que os conceitos científicos devem ser o ponto fulcral do processo de aprendizagem, para que as atividades de estudo ocorram e sejam realmente formativas. O ensino por meio de conceitos científicos é uma saída para uma didática preocupada com o desenvolvimento e com a autonomia intelectual dos seus estudantes, porém não se trata de qualquer conceito em uma apresentação mecânica e descontextualizada. Essa discussão precisa estabelecer diálogos e vínculos explícitos com os motivos, as necessidades e as condições materiais dos jovens, isto é, precisa ser uma atividade de estudo. Por sua vez, isso precisa ser evidenciado pelos professores em diálogo aberto com os formandos. Para Davidov, “o conhecimento adquirido no processo de atividade e sob a forma de verdadeiros conceitos teóricos refletem, na essência, as qualidades internas dos objetos e garantem que os indivíduos se orientem por eles durante a solução de tarefas práticas” (Davidov, 2019, p. 189).

As considerações de Saviani (2021c) dialogam diretamente com essa perspectiva quando este defende uma pedagogia crítica a serviço da prática educativa que seja fonte de estímulo para o desenvolvimento de uma segunda natureza ou *habitus* nos estudantes. Saviani, considera que “a história será o elemento em torno do qual todo o currículo será estruturado, isto é, todas as disciplinas estarão impregnadas de historicidade, serão atravessadas pelo conteúdo histórico” (Saviani, 2021c, p.192). Nessa direção, a ciência histórica pode ser responsável por fornecer os conceitos científicos necessários para garantir a transmissão às novas gerações do que foi desenvolvido e acumulado culturalmente pela espécie humana por meio de uma atividade de estudo potencialmente emancipadora. Os conceitos científicos também assumem um aspecto particular para a teoria histórico-cultural,

o conceito é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental (Davidov, 1982 *apud* Sforini, 2014, p. 61).

O objetivo principal das disciplinas, em especial a de História, deve ser o trabalho e o desenvolvimento educacional por meio dos importantes conceitos elaborados pelas ciências

ao longo do tempo. O professor, por sua vez, pode potencializar o ensino e a aprendizagem caso consiga identificar os estágios de desenvolvimento de suas turmas, os motivos e as necessidades gerais de seus estudantes, vinculando-as aos conceitos científicos específicos de sua disciplina e também aos seus próprios motivos. Como esperamos ter evidenciado, esse aspecto pode nortear a prática docente para a coordenação dos processos de crises dos estudantes, isto é, os conceitos científicos podem produzir rupturas intelectuais e produzir a necessidade de superação por meio da compreensão daquele conhecimento e/ou conceitos fundamentais para as disciplinas.

A categoria de crise não possui aspectos negativos e pejorativos ao que é comumente associada, mas deve servir como fonte de estímulo ao processo de desenvolvimento intelectual. O ensino de História e/ou qualquer outra disciplina deve desafiar os próprios limites do estudante, isto é, deve produzir as crises para que eles sejam capazes de buscar superá-las por meio do conhecimento científico. As crises, inclusive, podem servir para gerar novos motivos aos estudantes, pois elas criam uma condição onde é preciso encontrar soluções para o acontecimento que a gerou. Vale ressaltar novamente o papel fulcral do professor nesse processo, qual seja, ele precisa conhecer e dominar as etapas de desenvolvimento dos seus estudantes.

Os processos de rupturas entre um estágio de desenvolvimento e outro devem ser considerados não de forma negativa, mas como pontos elementares para a intervenção pedagógica. A atividade de ensino deve possibilitar o acesso dos estudantes a conhecimentos inacessíveis de forma independente e/ou em seu cotidiano. Ao se referir aos objetivos da teoria da atividade de ensino, Ricardo Puentes é incisivo ao pontuar que seu foco central é “a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais” (Puentes, 2017, p. 53).

Os processos de crises e rupturas são as molas propulsoras do processo de desenvolvimento intelectual dos seres humanos na contemporaneidade. Eles não são naturais e fazem parte do processo de interação dialética entre a realidade material da qual os estudantes fazem parte e a ação norteadora da instituição escolar. Sobre essas reflexões, Davidov e Márkova destacam a importância de fundamentar a tese de que “não é a atividade “presa”, “terminada” que importa, mas só aquela que se desenvolve e “renova” permanentemente a fonte de desenvolvimento psíquico interno da criança” (Davidov, Márkova, 2019, p. 196).

Devemos compreender essas considerações a partir do compromisso histórico dos intelectuais e cidadãos russos com a revolução de 1917. Esse contexto foi fundamental para que os autores da teoria histórico cultural pudessem desenvolver seus estudos científicos. A alfabetização, a formação básica, técnica e superior, eram vistas como funções necessárias ao país e aos seus valores. Existia uma necessidade histórica, um vínculo real entre a formação dos estudantes e a formação e desenvolvimento do país revolucionário. Isso se difere muito das condições históricas reais do Brasil atual.

O neoliberalismo e/ou o realismo capitalista impregnaram de tal forma as instituições escolares, a vida cotidiana e a mente dos seres humanos que, por vezes, não é possível compreender o papel libertador do conhecimento e da escola. É muito comum o discurso naturalizante em torno das condições sociais dos estudantes, assim como a impossibilidade de sua alteração.

Sobre a condição histórica dos jovens das classes trabalhadoras, Saviani aponta que em muitos momentos da vida escolar, o estudante não sabe que precisa dos conteúdos científicos para a sua vida, mas mesmo assim eles precisam ser inseridos em seus estudos. Saviani (2021c) fez uma distinção entre os interesses do estudante empírico e do estudante concreto. Para ele, a educação deve corresponder aos interesses dos estudantes concretos, como síntese de suas relações sociais mesmo que seus interesses imediatos não correspondam aos interesses concretos. Cabe à escola e aos professores desenvolver a capacidade de associar os motivos e objetivos de suas disciplinas aos motivos dos estudantes, pois são os responsáveis por produzir o sentido daquela atividade. Se isso acontecer, as possibilidades de o estudante relacionar a apreensão dos conteúdos científicos ao seu desenvolvimento e autonomia intelectual serão promissoras.

Uma questão fundamental para nós se refere a que sentido as crianças têm atribuído ao que é realizado dentro das salas de aula. Independente da tarefa, o sujeito que a realiza pode ter inúmeros motivos para fazê-la. Para Leontiev, cada motivo que leva o jovem a realizar uma atividade implica necessariamente em ações diferentes. De acordo com ele, “trata-se de qual é o sentido pessoal que um fenômeno tem para a criança, e não de seu conhecimento do fenômeno” (Leontiev, 2010, p. 73).

Dar sentido às atividades desenvolvidas nas instituições escolares para os educandos é ajudar os sujeitos a se transformarem. Trata-se de fornecer as ferramentas necessárias para possibilitar aos estudantes que ultrapassem seus próprios limites intelectuais. Para Repkin, o objetivo principal da atividade de estudo deve ser considerá-la “como atividade para a

autotransformação do sujeito” (Repkin, 2017, p. 2018). Com isso, queremos evidenciar que a educação deve servir aos estudantes, para seu próprio processo de desenvolvimento.

No rastro dessas reflexões, A. Leontiev (2017) nos indica a categoria de “necessidade”. Para ele, embora as necessidades humanas existam, elas não podem ser resolvidas de forma espontânea e natural. É necessário produzir as condições que garantam a sua superação. É nessa direção que ele sugere a necessidade da indução de motivos e/ou objetivos que façam com que a atividade humana seja estimulada para um melhor desenvolvimento de formas e/ou meios para a solução das necessidades iniciais.

Para ele, “denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 2017, p. 6). Leontiev instrumentaliza as reflexões iniciais de Marx, Engels e Vigotski, e as aplica diretamente ao processo de ensino. Por exemplo, as necessidades e os motivos iniciais de compreender como os indígenas se protegiam do frio podem ser transformadas em uma necessidade aplicada à aprendizagem como, por exemplo, compreender a historicidade daquele povo.

Davidov (1999) nos permite afirmar que a atividade de estudo possui vínculos mais gerais com as categorias de atividade e de trabalho. Acreditamos que as categorias de análise e as práticas pedagógicas descritas até aqui podem contribuir para uma compreensão mais aguçada do processo educativo, assim como para potencializar a reflexão de trabalhadores da área educacional. O processo de atividade de estudo exposto por Davidov (1999) permite afirmar que a atividade acontece quando é capaz de transformar o objeto de estudo dos estudantes e, ao mesmo tempo, também transformar a sua capacidade cognitiva. O processo educacional só acontece quando a aprendizagem é transformadora e capaz de alterar as concepções iniciais de professores e estudantes.

Dessa forma, professores, estudantes e materiais de estudo podem ser transformados pela atividade de ensino. Isso permite o constante desenvolvimento de novas e outras possibilidades de atividades, pois o estudante com novas perspectivas teóricas sobre um mesmo material e/ou realidade de vida pode se voltar para eles com novos olhares, novas interpretações e novas práticas sociais. De acordo com Davidov (1999), a atividade de estudo deve estimular o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da personalidade dos estudantes. Trata-se do processo de construção da pessoa, de sua humanização por meio do conhecimento historicamente construído.

Leontiev é contundente ao afirmar que “a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um

sentido determinado ao que se faz” (Leontiev, 2017, p. 11). Desse modo, ele defende a aprendizagem como processo de atividades conscientes e programadas pelo professor, mas que também deve ser conhecido e transparente para os estudantes. Para que haja uma convergência entre os motivos dos estudantes e das disciplinas escolares, é necessário explicitar sempre, durante as atividades, os motivos e os objetivos de cada uma delas. Da mesma forma que para um melhor desempenho de todo esse processo, os motivos precisam estar bem fundamentados.

Essa perspectiva nos dá uma abertura maior para alterações durante a atividade de estudos caso ocorram desvios, atitudes negativas e desacertos durante o processo. A condição transparente do ato educativo permite ao professor e ao estudante “ver[em] as coisas de outra maneira e modificar[em] sua conduta. Eis aqui por que é muito importante ensinar ao sujeito que tenha consciência dos motivos de sua conduta” (Leontiev, 2017, p. 11).

Na mesma direção, o autor aborda a categoria de “interesses”. Para Leontiev, os interesses dos estudantes devem ser levados em consideração durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso não significa que devam conduzir as aulas e/ou serem os protagonistas no processo educativo. No entanto, diagnosticar, compreender e instrumentalizar os interesses iniciais dos jovens pode ser profícuo para uma boa didática e prática educativa, assim como para criar e desenvolver novos interesses.

Para o autor, “a existência de interesse é uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho” (Leontiev, 2017, p. 12). O que o autor aborda como trabalho deve ser entendido como atividade no mesmo sentido atribuído por Leontiev, ou seja, para que a atividade de ensino faça sentido, a atividade de estudo precisa estar intimamente relacionada a um projeto societário que possibilite a mobilização conjunta de professores e estudantes. As atividades, por sua vez, podem conduzir a uma aprendizagem profunda e significativa. Tudo isso, no entanto, só pode acontecer mediante o trabalho com o conhecimento científico historicamente construído e acumulado pela espécie humana.

As categorias de análise que compõem o processo de atividade de estudo até agora elencados não devem ser consideradas de forma isolada. Pelo contrário, nosso esforço precisa ser o de encará-las em constante interação. Todas elas são interdependentes e fazem parte do mesmo processo. Nesse sentido, a ação didática e a atividade desenvolvida em sala de aula devem ter como objetivo primeiro o processo de assimilação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a humanização dos jovens estudantes por meio do estudo dos conceitos científicos.

Isso não significa, contudo, o trabalho com conceitos científicos isolados no tempo, explicados e descritos nos livros didáticos de forma a serem assimilados acriticamente ou decorados pelos estudantes. A apropriação pós moderna e neoliberal das reflexões de Vigotski tem se esforçado para produzir este tipo de narrativa no Brasil, como ficou evidente a partir da investigação de Newton Duarte (2011). Marta Sforzi (2011) também mostra como a escola tem se apropriado de conceitos fundamentais do autor, no entanto, o faz por meio da vulgarização e de distorções históricas. É de narrativas desse tipo, falseadoras da realidade e castradoras de outros futuros, que acreditamos estarem compostos os livros didáticos.

Acreditamos que os conhecimentos expostos nos livros didáticos do “Novo” Ensino médio dizem respeito a “nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos” (Martins, 2011, p. 219). Portanto, temos convicção de que o material didático prescrito para as instituições educacionais brasileiras não tem conseguido vincular motivos sérios ligados à materialidade contemporânea e vinculados ao conhecimento científico para estimular os estudantes em processo de formação. Pelo contrário, seu verbalismo e o conjunto de informações acríticas contribuem para a naturalização de posicionamentos reacionários sobre o modo capitalista de produção sobre a natureza e as comunidades tradicionais.

Nesse mesmo sentido, por meio de pedagogias neoliberais, pós modernas e suas políticas públicas produzidas intencionalmente contra o interesse da classe trabalhadora, o conhecimento científico tem sido cada vez mais desfocado das instituições públicas em prol de ações e práticas secundárias, assim como o preenchimento da carga horária das escolas com disciplinas vulgarizadas que buscam reforçar o *status quo* capitalista.

Acreditamos que a expressão máxima destas vulgarizações encontra sua materialidade na contrarreforma do “Novo Ensino Médio” (NEM) no Brasil do século XXI. Devido a isso, direcionamo-nos ao estudo específico dos materiais didáticos produzidos para serem usados pelos estudantes e professores do NEM. Portanto, alguns dos nossos principais objetivos é evidenciar a maneira pela qual tais livros didáticos conduzem esse processo por meio das páginas direcionadas às comunidades tradicionais, bem como o que eles transmitem aos estudantes por meio de seus textos.

Temos como fundamento a afirmação de Davidov segundo a qual “reorganizando o sistema de ensino em determinadas circunstâncias históricas, pode-se e deve-se alterar o tipo geral e os ritmos globais de desenvolvimento mental de crianças nos diferentes níveis de ensino” (Davidov, 2019, p. 185). Por outro lado, também temos a convicção de que apenas o esforço educacional e didático, bem como a mera organização curricular não são suficientes

para garantir esse desenvolvimento. É preciso considerar outros aspectos se quisermos pensar em uma educação que funcione no Brasil contemporâneo e favoreça os filhos e filhas da classe trabalhadora. Essa educação deve passar, necessariamente, pelas condições históricas reais às quais os seres humanos vinculados à educação pública no país estão submetidos. Portanto, é indispensável associar as condições materiais das escolas, dos educadores e educandos a essas problematizações. Essas questões nos levam diretamente para a função social de uma educação emancipadora.

2.4 SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida no contexto histórico nacional como uma teoria pedagógica capaz de, por meio de incorporação e assimilação dos conhecimentos científicos desenvolvidos por outras teorias, críticas e não críticas, indicar uma forma possível para profissionais da área de educação potencializar seus trabalhos rumo à emancipação intelectual dos estudantes. Ela se empenha “em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo (...), ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2021b, p. 76).

A pedagogia histórico-crítica surgiu no ambiente acadêmico quando Saviani propôs uma série de reflexões sobre as tendências pedagógicas conhecidas até o momento em que desenvolveu seu livro “Escola & Democracia”, em 1983. Nesse contexto, o autor fez um apanhado das diversas teorias que estavam presentes na área pedagógica e educacional para, a partir delas, por meio de assimilação e incorporação de suas reflexões fundamentais, propor uma saída prática para o problema, qual seja, uma teoria crítica da educação capaz de historicizar as relações de poder em que elas mesmas estão inseridas historicamente e que conseguisse mobilizar sua historicidade a de forma transformadora.

Saviani (2021) destacou e agrupou duas grandes tendências teóricas em educação: as teorias não-críticas e as denominadas crítico-reprodutivistas. Essa separação tem caráter pedagógico e não deve ser interpretada como amontoado vulgar de variadas perspectivas. Não nos interessa aqui adentrar nas especificidades de cada uma, apenas anunciar que elas não conferiam historicidade ao ato educacional e à educação, castrando, dessa forma, as possibilidades de a escola e seus agentes atuarem em seu cotidiano prático. Em suma, o processo educacional era considerado como a-histórico.

Nenhum dos grupos de teorias abordados por Saviani propunha medidas efetivas para situar a instituição escolar enquanto “agente histórico” capaz de atuar praticamente para a transformação da crise educativa em que o Brasil e a América Latina de forma geral se encontravam. Foi por meio da assimilação dialética dessas “escolas” teóricas que ele sugeriu a sua superação e indicou um caminho a ser percorrido por uma teoria que buscava transformar a realidade sistêmica na qual ela estava inserida naquele contexto. Ao se referir às teorias e as suas concepções de mundo e realidade, o autor afirma que:

em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. (Saviani, 2021, p 24).

Ele aponta que a superação teórica dessas perspectivas deve ser desenvolvida pela perspectiva dos dominados que, invariavelmente, leva em consideração os ensinamentos da concepção crítico-reprodutivista de que a escola possui determinantes sociais e faz parte de um contexto histórico específico, isto é, a sociedade de classes. A educação deve ser considerada não apenas como reprodutora dessa realidade, mas sobretudo como ambiente de combate, de luta e de disputa política pela alteração e superação das contradições e das desigualdades impostas pelo sistema capitalista. Isso significa lutar por uma educação de qualidade e por uma escola efetivamente democrática para todos.

Essa concepção de educação se pauta, fundamentalmente, nos métodos da economia política, desenvolvidos principalmente por Karl Marx e Friedrich Engels, sem prejuízo da contribuição de vários outros pesquisadores. A pedagogia histórico-crítica tem como aspecto central a consideração da educação como atividade mediadora dentro das relações sociais em nível global.

Cabe destacar que o método para o trabalho educacional na pedagogia histórico-crítica tem como base o vínculo entre o conhecimento cotidiano dos estudantes e a sua potencialização pelo conhecimento científico (Saviani, 2021, 2012). A pedagogia histórico-crítica defende, sobretudo, um processo de ensino e aprendizagem que possibilite ao estudante passar de uma visão caótica do todo para uma concepção sintética dos conhecimentos trabalhados na escola. Seguindo essas considerações, é necessário nos voltarmos para o desenvolvimento do processo educacional, pois isso nos permite compreender a educação como um trabalho não material, onde seu “produto” ou “mercadoria” não se separa do seu processo de produção.

Em sua origem, como destacado por Saviani, a educação era confundida com a prática laboral. Isso acontece devido à particularidade humana em comparação às outras espécies de animais. O ser humano é o único ser que precisa produzir a sua própria existência. Ou seja, ele precisa se adaptar à natureza e ao meio natural segundo suas próprias necessidades, como destacado anteriormente. Essa marca elementar da espécie humana a fez entrar em contradição com a natureza. Portanto, a essência dos seres humanos é o trabalho, pois sem ele a atuação humana transformadora sobre a natureza não pode acontecer.

O desenvolvimento histórico é um processo em que a espécie humana produz a sua existência ao longo do tempo. De acordo com Saviani, é sobretudo nesse processo que “a educação tem a sua gênese e se confunde com o ato de existir” (Saviani, 2021b, p. 81). A educação é, ela própria, um processo de desenvolvimento do trabalho, isto é, ela acontece ao mesmo tempo em que atuamos e modificamos o meio natural. Essas considerações se referem à “educação” em seu processo de origem junto aos primeiros grupos de homínidos e não como a conhecemos hoje.

Essa relação muda com a estruturação social dos grupos humanos em classes antagônicas. Saviani (2021b) mostra que com o surgimento de uma classe ociosa, ou seja, uma elite econômica sem a necessidade do trabalho para a sua sobrevivência, também foi criado um lugar responsável por ocupar aqueles que tinham o seu tempo livre, qual seja, a escola. É evidente que esse processo é complexo, lento, gradual e diverso, variando de acordo com as suas especificidades históricas. Não podemos considerar esses desdobramentos históricos de forma leviana.

Para isso, as reflexões de Saviani nos indicam a necessidade de compreender a escola como instituição social especificamente da época moderna, onde a característica elementar da classe dominante é a “necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital” (Saviani, 2021b, p. 82). Segundo o autor, nesse contexto existe uma mudança de perspectiva que passa a ditar a normalidade da vida social, qual seja, a cidade e a indústria, como construções sociais, passaram a comandar os ritmos do trabalho e não mais o campo e a natureza. Houve, portanto, uma mudança substancial na forma de organização societária dos seres humanos.

A industrialização e o amadurecimento do capital enquanto sistema econômico desenvolveram a necessidade de uma formação específica para cada função do trabalho, bem como um conhecimento intelectual básico para a operação de seus instrumentos laborais, sejam eles quais forem. É nesse contexto que a instituição escolar foi generalizada, tornando-se dominante devido à necessidade de formar seus trabalhadores por meio de um conjunto de

saberes básicos. A escola ganha seus contornos principais como instituição formadora de pessoas a partir da idade moderna. É sobre essa especificidade da instituição escolar que a pedagogia histórico-crítica se fundamenta, para ela:

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado (Saviani, 2021b, p. 84).

Posto isso, a pedagogia histórico-crítica caminhou e caminha na contramão dos modismos reacionários e tradicionalismos em educação, os quais tendem sempre a secundarizar a escola e/ou a hipertrofiar suas funções lotando-a de atribuições que deveriam ser da responsabilidade de outros setores sociais.

Saviani mostra que mesmo os economistas clássicos e intelectuais orgânicos da burguesia emergente, como Adam Smith, tinham ciência da função social da escola e do conhecimento, contudo defendiam sua distribuição em doses homeopáticas aos trabalhadores para que este conhecimento não os conduzisse à emancipação. Saviani evidencia que a burguesia não tem cessado as tentativas de negar aos estudantes das classes trabalhadoras o acesso aos conhecimentos clássicos, pois ela sabe que tais conhecimentos conduziram a importantes revoluções e transformações em todo o mundo, podendo, ainda hoje, potencializar a autonomia intelectual e a politização dos trabalhadores.

Queremos deixar evidente a necessidade de considerar a importância do conhecimento, das técnicas e de toda a ciência produzida pelo homem, mesmo que na atualidade ela funcione para perpetuação da exploração da classe trabalhadora. Newton Duarte (2021) é pontual ao afirmar que “revolucionaremos a sociedade por dentro, pelas instituições desenvolvidas na sociedade burguesa, mas que não são essencialmente alienadas, essencialmente burguesas. Elas são contraditórias, porque refletem e reproduzem a luta de classes” (Duarte, 2021, p. 181).

A esse respeito, podemos destacar dois aspectos fundamentais. O primeiro se refere ao caráter dialético da revolução. Ela não pode partir do zero. Com isso, o autor sugere que devemos superar o capitalismo por meio da incorporação do que já foi produzido historicamente e que contribuiu para a história da humanidade. O outro aspecto elementar é o local privilegiado que a instituição escolar tem dentro da sociedade de classes. Nesse sentido, não devemos negar o conhecimento científico e as instituições produzidas pela burguesia, mas nos apropriar e superá-los por meio do conhecimento crítico. Desse modo, pode ser possível sua instrumentalização para atender aos interesses dos trabalhadores.

Para Julia Malanchen (2014), não se trata de negar a noção de progresso e/ou de desenvolvimento tecnológico produzido pelas classes que estão no poder, mas sim a forma pela qual eles são apresentados e os interesses a que atendem.

É indispensável conservarmos as produções do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos e artísticos, pautando-nos na ciência de que dispomos para avançar qualitativamente para um novo saber, com o entendimento de que este salto não se efetivará sem a apropriação da ciência já existente. Entendemos, portanto, que, ao longo da história, os homens constroem o saber objetivo. É esse saber que deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares (Malanchen, 2014, p. 182).

A esse respeito temos a convicção de que a classe burguesa, que hoje domina os meios de produção, não possui esse status por mérito ou devido a um destino manifesto. A burguesia domina e é mais “cultura” porque sonega o conhecimento científico para as classes trabalhadoras e nos imobiliza ideologicamente, impedindo nossa reflexão histórica e a potência de um futuro transformador. É devido a isso que a pedagogia histórico-crítica tem como fundamento primordial a defesa intransigente dos conhecimentos clássicos para o desenvolvimento do processo educacional. Sobre o conhecimento clássico, Saviani é pontual ao diferenciá-lo do tradicional:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção de conteúdo do trabalho pedagógico (Saviani, 2021b, p. 13)⁷.

Para Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021b, p. 13). O conhecimento clássico deve conter os elementos culturais necessários, os quais devem ser assimilados para a formação humana, isto é, para sua humanização. Saviani defende que a função social elementar da instituição escolar é a socialização do saber sistematizado, ou seja, do saber científico. O fim a ser atingido é a transmissão e assimilação desse saber nos mais variados níveis de acordo com suas especificidades.

Saviani (2021b) é contundente em afirmar que o objeto da educação deve se voltar para dois pontos centrais desse processo: o primeiro faz menção à necessidade de

⁷ É importante mencionar que um dos mais referenciados teóricos dos estudos curriculares, Michael Young, em prefácio às edições inglesas de “Escola & Democracia” e “Pedagogia histórico-crítica” defende a convergência entre os seus estudos e os de Saviani, principalmente a respeito da função necessária da escola no que se refere à capacidade de conceder aos estudantes desfavorecidos acesso ao “conhecimento poderoso”, na linguagem do autor.

identificação e seleção dos elementos culturais que devem compor o conjunto de conhecimentos capazes de tornar humanos os estudantes, ou seja, propiciar a eles a assimilação do que foi desenvolvido historicamente. Os currículos devem ser estruturados por meio do saber sistematizado, pois o saber científico é necessário para a formação humana. Ao se referir ao segundo ponto, Saviani (2021b) destaca que é preciso desenvolver as formas adequadas para que esse processo se efetive de forma concreta. No entanto, o autor já afirmava que a organização curricular pouco adianta caso as condições materiais para que ela seja colocada em prática não sejam adequadas. Com isso, podemos compreender que é necessário viabilizar as condições necessárias para que as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem possam, paulatinamente, dominar os saberes sistematizados. Não notamos esse aspecto na contrarreforma do “Novo” Ensino Médio, pelo contrário, as alterações foram direcionadas apenas ao currículo desta etapa de ensino.

É possível indicar a possibilidade e a necessidade do desenvolvimento de um *habitus* e/ou de uma segunda natureza humana, qual seja, a aquisição de uma disposição permanente para o processo de ensino/aprendizagem, de forma a naturalizar o que fora assimilado. Nesse sentido, a naturalização mencionada faz referência à predisposição para o aprendizado, e para a capacidade de pesquisa, leitura, interpretação, escrita, discussão e argumentação, de forma a propiciar o sair do aparente para acessar o essencial. Em outras palavras, “a criança precisa aprender a prestar atenção e acostumar-se a fazê-lo” (Martins, 2011, p. 235).

Na esteira dessa discussão, é preciso colocar em evidência o que queremos dizer quando afirmamos que a principal função social da escola é garantir as condições para que o conhecimento científico seja assimilado pelos estudantes. Conhecimento científico é todo o saber objetivo e, como tal, nada tem a ver com uma suposta neutralidade defendida por amplos setores reacionários. A esse respeito, Julia Malanchen (2014) cita Saviani para explicar que existe uma diferença invariável entre a objetividade dos conhecimentos produzidos pela ciência e a neutralidade dos mesmos:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (Saviani, 2021b, p. 49-50).

A autora chama nossa atenção para um aspecto negligenciado em nossa contemporaneidade e que diz respeito à historicidade de todas as áreas científicas. Logo, todos

os conhecimentos devem ser considerados a partir das condições históricas nas quais foram produzidos e desenvolvidos. Isso não significa que devam ser deslegitimados. O que defendemos é a apropriação do conhecimento científico e sua utilização em favor da classe trabalhadora. É necessário possibilitar à classe trabalhadora a apropriação do conhecimento utilizado para dominá-la. Essa diferenciação entre objetividade e neutralidade é uma peça fundamental do constructo teórico da pedagogia histórico-crítica. Seu significado fundamental está alicerçado na “base histórica e historicizante” (Saviani, 2021b, p. 88) de todas as formas de conhecimento.

É necessário pontuar que, embora a pedagogia histórico-crítica defenda a necessidade de apropriação do saber científico e/ou clássico por parte da classe trabalhadora, ela não nega a importância primordial do saber popular, muito pelo contrário. As palavras de Saviani são cristalinas a esse respeito:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (Saviani, 2021b, p. 69).

Nesse sentido, é mister a compreensão de que o saber científico deve potencializar as reflexões trazidas do cotidiano ao âmbito educacional pelos estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, também é preciso saber distinguir esses tipos de saberes, relativizando-os e tratando-os de forma diferenciada. A apropriação do conhecimento científico com vistas a fazer valer seu próprio interesse de classe no mundo capitalista atual é um elemento indispensável para o processo de tomada de consciência e de libertação dos trabalhadores, ou seja, o processo de politização é indispensável para uma educação de qualidade.

A esse respeito, Saviani defende que os estudantes possuem diferenças substanciais de caráter cognitivo, intelectual, social, econômico, cultural, entre outros e chegam à instituição escolar com variadas capacidades e possibilidades, cada um de acordo com sua condição histórica específica. Para a pedagogia histórico-crítica, é necessário lidar com essas divergências de tal forma que a formação intelectual de todos esses mesmos estudantes seja equiparada na hora de sua saída da escola. Portanto, a escola deve garantir o reconhecimento das diferenças no ponto de partida, na fase inicial do processo escolar, garantindo um

desenvolvimento educacional pautado pelo conhecimento científico capaz de possibilitar certa igualdade na hora de sua saída da escola.

Para Malanchen (2014), a construção do currículo a partir da pedagogia histórico-crítica deve se pautar pela distinção entre as atividades nucleares e as atividades secundárias da escola. Se tudo o que realizamos na escola puder ser caracterizado como currículo, o secundário pode ser confundido com o primordial, fazendo com que esse último perca sua importância. A autora é incisiva ao afirmar que:

o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdo, havendo a necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática (Malanchen, 2014, p 169).

A autora afirma que “o saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo” (Malanchen, 2014, p. 180). Dito isso, precisamos entender o currículo como um conjunto de conhecimentos sistematizados que devem viabilizar, junto aos profissionais em educação, as condições necessárias para a sua própria transmissão e assimilação por parte dos estudantes. Portanto, a ênfase direcionada à importância dos conteúdos clássicos e à necessidade de a organização curricular voltarem-se aos estudantes não é fortuita.

Nesse sentido, são vários os elementos que precisam ser levados em consideração para que o processo educacional seja realizado de forma efetiva. No próximo tópico, pontuamos como a ofensiva neoliberal contra a educação pública no Brasil possui aspectos materiais, podendo ser mensurada por meio de dados oficiais. Estudos recentes têm evidenciado a devastação do governo Bolsonaro no setor educacional, caminhando na contramão do que as disciplinas científicas têm apontado como saída para a crise educacional. Todos os caminhos apontam, necessariamente, para a devida valorização dos agentes educacionais como um todo, incluindo o estudante e suas condições objetivas, assim como as condições materiais das instituições escolares e de seus trabalhadores, entre outros.

Esperamos ter ficado evidente que o currículo escolar deve ser pautado por uma formação crítica fundamentada pela ciência historicamente desenvolvida pelos seres humanos. Ele deve servir como instrumentalização do saber popular para saltar em direção ao saber clássico em articulação com os interesses históricos das classes trabalhadoras. Nós compreendemos o currículo escolar como um produto histórico em disputa, desenvolvido e aplicado atualmente, devendo, pois, ser considerado a partir de sua historicidade.

Nossa análise sobre os livros didáticos do “Novo Ensino Médio” partiu dessas considerações. Sua historicização, junto da caracterização dos conteúdos que tratam da natureza e das comunidades tradicionais, foi fundamental. Acreditamos que os livros didáticos produzem e provocam nos estudantes uma visão normativa e defasada a respeito das relações entre ser humano e natureza no mundo capitalista. Devido a isso, foi necessário relacionar a defasagem científica ao sucateamento intencional da educação pública promovido pelos intelectuais orgânicos do empresariado nacional portadores do ideário neoliberal. Nosso esforço pela definição e pelo destaque da gênese do processo educativo e de humanização dos seres humanos, assim como do sucateamento da educação na atualidade, se justifica na medida em que não é possível lidar com essa questão, qual seja, o currículo e o seu contexto histórico de forma independente, tal como tem sido feito no Brasil.

Durante o próximo tópico contextualizamos as políticas públicas voltadas à área educacional no Brasil e que visam a “superação” de seu atraso no país. Neste tópico direcionamos nossa análise à contrarreforma do “Novo” Ensino Médio e à realidade material da devastação educacional colocada em prática desde o golpe de 2016.

2.5 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: A CONTRARREFORMA EDUCACIONAL DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Durante esse trabalho optamos pela utilização do termo contrarreforma da educação e/ou contrarreforma do ensino médio. Essa escolha não é fortuita e está diretamente vinculada a nosso vínculo teórico e prático. Esse termo sintetiza o esforço de investigação de alguns intelectuais que têm buscado interpretar os acontecimentos recentes no campo da educação no Brasil. Eles o fazem a partir da realidade material por trás das aparências produzidas e divulgadas por intelectuais e aparatos midiáticos - incluem-se aí os livros didáticos - hegemônicos da burguesia no Brasil. Portanto, o conceito contrarreforma sugere que o “Novo” Ensino Médio expressa, desde sua estruturação até a sua implementação, um avanço neoliberal contra as reformas educacionais de aspectos inclusivos e populares promovidas por governos anteriores, como podemos observar adiante.

Posto isso, cabe retomar e justificar nossa opção pela análise dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio. Essa escolha se vincula à hipótese geral de que esses materiais podem ser considerados um dos aspectos materiais do sucateamento e destruição do ensino público na educação básica. Somado a isso, é possível vislumbrar, de acordo com Roberto Leher (2023), uma série de rastros deixados pela

burguesia no Brasil que nos permitem visualizar, materialmente, a guerra cultural travada por ela contra a esquerda e o progressismo nacional.

O presente tópico tem como objetivo principal contextualizar e caracterizar a contrarreforma do ensino médio e vinculá-la ao bloco hegemônico no poder. Também é nosso objetivo evidenciar como as medidas tomadas pelo governo de Jair Bolsonaro serviram para sucatear o ensino público. Desse modo, buscamos vincular a devastação educacional provocada pelo referido governo ao negacionismo expressado por seus diversos agentes governamentais. O presente tópico, tem como premissa “a base histórica e historicizante da pedagogia histórico crítica” (Saviani, 2021b, p. 88).

É necessário vincular o período histórico em que os livros didáticos foram aprovados pelo PNLD 2021 ao seu texto base. A nossa hipótese principal é de que as contra reformas educacionais atendem a uma demanda empresarial de sucateamento do ensino público e de utilização da educação para a segregação social, impossibilitando o acesso da classe trabalhadora a uma educação de qualidade, de forma a direcioná-la a uma formação precária que aprofunda ainda mais o abismo social brasileiro.

Para dar sequência à análise foi necessário nos situarmos historicamente. Embora os aspectos didáticos e/ou pedagógicos destacados sejam elementares, eles isolados não conseguem expressar a dimensão da miséria intelectual produzida pela contrarreforma do Ensino Médio na educação pública do país. Portanto, é importante evidenciar suas problemáticas por meio do contexto histórico contemporâneo. Isso possibilita que os conteúdos analisados na seção seguinte sejam criticados nos livros didáticos.

Foi preciso analisar a contrarreforma em conjunto com outras medidas governamentais colocadas em prática desde 2016, as quais contribuíram para a abertura do Brasil ao capital privado em diversos setores sociais. Para Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021), desde pelo menos 2016, o país vem sofrendo uma série de medidas antipopulares. O golpe contra Dilma Rousseff abriu caminho para uma série de reformas neoliberais, como o congelamento do teto de gastos em educação e saúde por 20 anos, a reforma trabalhista, a própria reforma do ensino médio e o aligeiramento do currículo escolar nas escolas públicas, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, e seu atrelamento a demandas do cotidiano contemporâneo, isto é, o vínculo estabelecido entre as demandas do setor empresarial e privatista e o conhecimento proposto e desenvolvido nas instituições escolares.

Esses aspectos ficam mais evidentes com a exposição realizada por Roberto Leher (2021) do que fora cometido pelo governo de Jair Bolsonaro e seus representantes. De forma

geral, o autor critica severamente as políticas públicas do governo em questão, apontando grandes retrocessos em diversos setores sociais fundamentais. São exemplos disso os ataques aos direitos sociais e trabalhistas, com destaque para as reformas que afetaram negativamente a previdência e o salário mínimo, promovendo a retirada de direitos dos trabalhadores, de forma acirrada durante a pandemia, e a flexibilização da fiscalização contra trabalhos análogos à escravidão. Leher destaca que o governo Bolsonaro foi responsável, na área econômica, pelo aprofundamento nos cortes de verbas garantidoras de direitos trabalhistas e por severos ajustes fiscais; no âmbito socioambiental, pelo enfraquecimento de órgãos ambientais como o IBAMA e o ICMBio, e pela redução da participação da sociedade civil neste âmbito, o que prejudicou ainda mais a proteção ambiental; no campo dos direitos humanos foi responsável pela dissolução do Conselho Nacional LGBT, e pelo incentivo a ataques homofóbicos, à celebração de violência, à apologia ao racismo e ainda pela negligência em relação à violência praticada contra as comunidades tradicionais. Em mencionado governo também houve incentivo à repressão por meio de discursos e medidas pró-ditadura; e por fim, em relação à pandemia, não faltou incentivo a medidas consideradas darwinistas sociais, como a defesa da imunidade de rebanho, que resultou em centenas de milhares de mortes.

Leher (2021) também se direciona especificamente às medidas tomadas pelo governo Bolsonaro e seus representantes no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e na educação de forma geral. Segundo o autor:

Bolsonaro dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e extinguiu a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Por meio do decreto nº 20.252 de fevereiro de 2020, reestruturou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo. (...) empreendeu uma série de ofensas ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire, qualificado como ‘energúmeno’ pelo presidente da República. (...) Em julho de 2020, o ministro da Economia, Paulo Guedes, com apoio de Milton Ribeiro, defendeu mudanças na proposta de emenda à Constituição (PEC) que prorroga o FUNDEB para viabilizar a implementação do modelo de “voucher” na primeira infância, um tema recorrente que já fora introduzido no Decreto n 10.134/2019 (...) incidindo sobre a diversidade e os direitos humanos, em 30/09/20, o governo editou o decreto 10.502/202017 que ‘Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida’ (Leher, 2021, p. 16-17).

Diante de tantas investidas antidemocráticas contra importantes conquistas da classe trabalhadora, Leher (2021) estabeleceu íntimas semelhanças entre a extrema direita representada por Bolsonaro e os movimentos fascistas clássicos. Essa aproximação não é

novidade, como podemos consultar em Carlos Rebuá *et al.*, (2021). No entanto, é preciso afirmar a importância de não generalizar os dois grupos sociais representantes do capitalismo a que temos nos referido aqui. De um lado o reacionarismo do governo negacionista e obscuro, expresso pelo neofascismo, e de outro as forças neoliberais representadas pelos grupos empresariais vinculados ao capital. Embora ambos façam parte do mesmo bloco de poder vinculados ao conservadorismo, sendo o primeiro a face mais grotesca do capital, eles também possuem suas divergências históricas.

Segundo Andrade e Motta (2021), foi possível acompanhar as disputas de poder dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC). De um lado os grupos vinculados ao governo federal e ao conservadorismo neofascista, ao obscurantismo beligerante e ao negacionismo científico. De outro, os aparelhos privados de hegemonia comandados pelos grupos empresariais. No entanto, como vimos, o segundo grupo é intimamente vinculado ao primeiro e não podemos nos iludir a respeito dos conflitos de poder e do caráter “combativo” que os grupos empresariais representaram no governo Bolsonaro. Roberto Leher (2021) observa o contraste entre a ação empresarial, a exemplo do movimento Todos pela Educação (TPE) e as posições extremistas defendidas pelo poder presidencial entre 2018 e 2022. Segundo ele:

O afastamento público dos APHe vinculados ao bloco no poder (como o Todos pela Educação) das ações do governo Bolsonaro em matéria educacional confirma o intento dos setores dominantes de dirigir intelectual e moralmente a educação da classe trabalhadora. Não se sujar com as medidas bolsonaristas mais chuques é um gesto claramente hegemônico (Leher, 2021, p. 223).

Andrade e Motta (2021) evidenciam a trajetória de omissão e de incapacidade dos ministros do MEC de lidar com as variadas temáticas educacionais. Isso possibilitou uma abertura para que o empresariado se dirigisse aos estados e municípios para coordenar e ditar os rumos da educação básica de acordo com os seus interesses.

Essa coalizão empresarial e de representantes da sociedade política, organizado em diferentes aparelhos privados de hegemonia como o Movimento pela Base e o Movimento Colabora Educação, vem trabalhando junto aos estados e municípios para implementar medidas de contrarreforma aprovadas em governos anteriores. Desse modo, em vários momentos decisivos, como na pandemia, foi o TPE que dirigiu o conjunto da Educação Básica Brasileira, ignorando o MEC (Andrade, Motta, 2021, p. 65).

Leher (2021) já nos alertou para a necessidade de compreender o ataque neoliberal aos direitos do cidadão brasileiro como parte de uma metodologia específica das classes empresariais vinculadas à extrema direita – mas que não se resume a ela – para a sua luta por hegemonia cultural, econômica, política e social. Tal investida não é, pois, desprovida de razão, como se tornou comum pressupor. Acreditamos que essas medidas e reformas têm

como fundamentação a manutenção dos privilégios de classe em detrimento dos trabalhadores brasileiros. Mas afinal de contas, o que é a reforma do ensino médio? O que ela significa para os trabalhadores e para as futuras gerações?

Vários intelectuais têm se dedicado à interpretação da medida provisória número 746⁸, convertida na lei número 13.415⁹, cujo processo legislativo não contou com o apoio e participação populares. Queremos dizer que ela foi imposta à sociedade civil brasileira de forma autoritária, sem diálogo e visando apagar algumas das conquistas educacionais alcançadas desde, pelo menos, a redemocratização após a ditadura empresarial militar. Do mesmo modo, primeiro como medida provisória e depois como lei, a contrarreforma busca apagar e invisibilizar os esforços dos governos progressistas anteriores. Ainda que eles tenham permitido a entrada empresarial na educação, temos de considerar que havia um compromisso com a formação científica também ao povo trabalhador.

A esse respeito, Ramon Oliveira (2020) aponta que a contrarreforma desconsiderou, em vários sentidos, as conquistas democráticas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96. Na mesma perspectiva, Romualdo Hernandez (2019) considera que a contrarreforma buscou um retrocesso às políticas educacionais propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para alcançar uma síntese da contrarreforma do novo ensino médio é preciso entender o seu processo de desenvolvimento e algumas questões envolvendo sua aprovação. Um aspecto fundamental se refere à amplitude dessa imposição federal. A grande maioria dos estudantes no Brasil fazem parte da rede pública de ensino e constituem a classe trabalhadora do Brasil. Essa reforma é direcionada justamente a eles. De acordo com o Censo Escolar de 2021, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram registradas 7,77 milhões de matrículas no ensino médio. Desse contingente, 6,6 milhões de alunos pertencem à rede estadual, a qual possui uma participação de 84,5% no total de matrículas, concentrando 96% dos alunos da rede pública¹⁰.

Esse direcionamento não é ao acaso e faz parte de um contexto mais amplo, onde a luta de classes e a disputa por hegemonia dentro da sociedade civil acontece em variados setores sociais, inclusive nas instituições escolares. Acreditamos que a hegemonia da classe

⁸ Disponível em: [⁹ Disponível em: \[¹⁰ Disponível em:\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm, acesso em: 25/08/2023.</p></div><div data-bbox=\)](https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Amplia%20a%20carga%20hor%C3%A1ria%20m%C3%ADnima,tr%C3%AAs%20anos, acesso em: 25/08/2023.</p></div><div data-bbox=)

dominante pode ser construída e estimulada, entre outras vias, por meio dos currículos escolares e é isso o que evidenciamos neste trabalho. Os livros didáticos podem ser usados para naturalizar o *status quo* capitalista, minando potencialidade criativa dos estudantes e impossibilitando a autonomia intelectual para os jovens em formação.

Posto isso, é necessário ressaltar que uma reforma do Ensino Médio sempre esteve em discussão no Brasil pelos mais variados grupos sociais. De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), embora o ensino médio brasileiro seja permeado de problemáticas, o que distingue os grupos que buscam sua alteração é o horizonte de expectativa que cada um deles almeja para essa etapa educacional. Parafraseando Florestan Fernandes (2020) quando se referiu ao ofício do sociólogo, não existe neutralidade nesse ponto: ou se luta ao lado dos oprimidos contra suas mazelas ou se abraça o discurso do opressor.

Nesse âmbito é imprescindível associar a contrarreforma do ensino médio aos agentes envolvidos em sua construção, aprovação e implementação. Esses agentes estão vinculados aos interesses empresariais na educação brasileira e, segundo Oliveira (2020), o movimento “Todos pela educação” merece destaque. A esse respeito, merece destaque também a influência dos aparelhos privados de hegemonia no país. Roberto Leher (2023) coloca esse grupo empresarial como um dos grandes responsáveis por assumir as rédeas da educação no Brasil.

No entanto, novamente é importante saber diferenciar os aparelhos ideológicos do Estado das organizações privadas, como o Todos pela Educação, que disputam espaço de atuação política dentro do próprio Estado. Embora seja preciso separá-los, precisamos nos lembrar que ambos são grupos representantes da mesma expressão de classe possuem diferentes formas de gerir o capital em crise. Roberto Leher (2021) exemplifica essa relação, vejamos:

“Embora humilantemente rechaçado em seu intento de dirigir o MEC, o Todos pela Educação (TPE) segue atuante como principal APHe que está conduzindo as contrarreformas da Educação básica nos trilhos neoliberais; entretanto, é importante frisar, critica o fundamentalismo religioso na educação e, de certo modo, reduziu o alcance de iniciativas como Escola Sem Partido” (Leher, 2021, p. 223).

Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) nos ajudam a pensar como esses aparelhos privados de hegemonia atuam para produzir consensos no ideário da sociedade civil a respeito de seus próprios interesses de classe. As autoras investigaram a Fundação Lemann e mostraram as estratégias utilizadas por eles para penetrar e atuar politicamente nos centros de discussões responsáveis pelo desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Elas mostram que existe uma indução pelos grupos empresariais para a naturalização de uma forma específica de educação. Esta, por sua vez, não seria possível sem os investimentos materiais que eles mesmos fornecem¹¹. De forma geral, a pesquisa das autoras reforça que a área educacional tem sido campo de disputa onde os intelectuais orgânicos da burguesia não tem cessado sua busca por angariar direitos sociais conquistados pelos trabalhadores do Brasil.

Para dimensionar a amplitude desses aparelhos privados de hegemonia burguesa que lutaram pela implantação da contrarreforma e tem seus tentáculos agarrados ao setor educacional brasileiro, mas que também disputam influência e poder em amplos setores sociais, é possível citar grupos como o:

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burguer King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários) (Macedo, 2014 *apud* Hernandez, 2019, p. 5).

As organizações empresariais mencionadas fizeram parte do processo de construção, divulgação e implantação do “novo” ensino médio. Nesse sentido, é legítimo questionar o motivo dessa investida empresarial. Acreditamos que o ponto chave para compreender a ligação entre eles é o neoliberalismo. Seu objetivo com a contrarreforma é, de acordo com Oliveira (2020), adequar a escola pública à lógica do mercado legitimando, e, conseqüentemente, á ordem burguesa. A tendência, nesse contexto, é a a-historização dos estudantes. A alteração curricular “basta” para solucionar o problema. Não negamos esse aspecto, mas acreditamos que outras questões materiais para o ingresso e a permanência dos jovens na escola sejam fulcrais neste processo.

Segundo Oliveira (2020) as contradições entre os interesses do povo e do capital não estavam presentes no documento da lei 13.415. Seu caráter formal, supostamente moderno e atrativo aos estudantes e capaz de criar oportunidades mais democráticas, somado à propaganda midiática disseminada pelos defensores da contrarreforma, conseguiu camuflar o aspecto classista dessa alteração curricular. Portanto, houve uma articulação e um esforço

¹¹ A respeito do termo consenso por filantropia, as autoras consideram que ele acontece “quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos agentes sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau, Moeller, 2020, p. 554).

publicitário em transmitir uma inversão ideológica em torno “Novo” Ensino Médio e de suas intenções por meio das flexibilizações propostas.

A própria nomenclatura é sugestiva, já que utiliza o “Novo” para se contrapor e ~~novor~~, moderno e tecnológico ao antigo ensino médio, supostamente defasado, distante e sem vínculos com os estudantes. Essa jogada de marketing atua no imaginário popular para apresentar um ideal que inverte a realidade da reforma e oculta os interesses materiais que a fundamentaram e que também mascaram as características supostamente “inovadoras” da própria lei.

Krawczyk e Ferretti (2017) indicaram que não houve por parte das autoridades e agentes empresariais “uma avaliação séria e responsável da organização curricular atual e com justificativas baseadas na eficiência e em exemplos de países considerados avançados” (Krawczyk, Ferretti, 2017, p. 37). De acordo com Oliveira (2020), as principais alterações trazidas por pela contrarreforma foram a ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas/ano; a retirada de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Espanhol; a divisão da formação em cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional), tendo como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a definição das disciplinas Matemática e Português como únicas disciplinas obrigatórias em todo Ensino Médio; a definição da disciplina Língua inglesa como obrigatória, porém sem carga horária definida; e a criação da possibilidade da contratação de profissionais com notório saber para o exercício de magistério no Itinerário “Formação técnica e profissional.

O consenso criado em torno da reforma foi o de que ela seria capaz de inserir os jovens diretamente no mercado de trabalho de forma tecnicamente qualificada. Para Krawczyk e Ferretti (2017) a palavra de ordem da reforma foi “flexibilização”. “A Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (Krawczyk, Ferretti, 2017, p. 37).

A reforma, segundo seus defensores, moderniza os currículos, mas também regula as condições sociais dos estudantes, capacita jovens pobres para que estes possam, meritocraticamente, ascender socialmente. Segundo Oliveira (2020), o que está implícito nesse discurso é o aspecto individualizante e auto responsabilizador do fracasso ou sucesso pessoal dos estudantes. Ao mesmo tempo em que os “reformadores” produzem o consenso de que o ensino será capaz de ofertar todas as oportunidades aos jovens, mesmo sem o fazer, ele

também tira de si a responsabilidade pelas desigualdades sociais que ele mesmo produz e reproduz¹².

Outra mudança fundamental se refere ao esvaziamento dos currículos escolares, pois eles afrouxam a oferta dos conteúdos básicos e não os vincula aos novos, impostos e expostos pelos itinerários formativos¹³. Os conteúdos científicos são flexibilizados o que, segundo Oliveira (2020), empobrece as disciplinas tradicionais. Para Krawczyk e Ferretti (2017) a justificativa se direciona em tornar o ensino mais atrativo e mais vinculado ao cotidiano e aos interesses dos jovens. Novamente, é possível perceber a “cegueira” intencional da contrarreforma às condições materiais que atingem as escolas e os estudantes.

Há de se destacar também que a oferta dos itinerários formativos fica a cargo das condições objetivas do Estado e, conseqüentemente, da escola em oferecê-los. Portanto, as instituições não têm a obrigação de oferecer todos os itinerários para que os estudantes os escolham, ou seja, elas devem ofertar o itinerário que possuem condições objetivas de serem disponibilizados para os estudantes¹⁴.

Outro aspecto fundamental para a contrarreforma se refere ao distanciamento, cada vez maior, entre os conhecimentos científicos e a realidade dos estudantes. Seja por meio dos itinerários formativos, por disciplinas técnicas e/ou pelo “projeto de vida”, a demanda empresarial é pela substituição do ensino pautado pelos conceitos científicos por uma formação pautada em “habilidades e competências”. Trata-se de um conhecimento vulgarizado para que os estudantes da classe trabalhadora sejam formados para o mercado de trabalho, de maneira a possibilitar uma maior adaptabilidade a ele¹⁵. Notadamente, o ramo de inserção e atuação desses jovens no mercado será em uma condição precarizada e subserviente ao capital.

¹² Os meios de divulgação e produção de consenso a respeito da contrarreforma no imaginário popular foi garantido pela lei 13.415. De acordo com o artigo 10, “§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

¹³ De acordo com o artigo 36 da lei 13.415: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm, acesso em: 25/08/2023

¹⁴ Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

¹⁵ Art. 3º § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A esse respeito, Krawczyk e Ferretti (2017) indicaram a tendência de reprodução das desigualdades sociais. Para eles, as escolas são induzidas a ofertar uma formação aligeirada e sem o compromisso crítico e científico com a população mais vulnerável:

Ainda é possível indicar que a escolha por seu processo formativo faz com que os estudantes tenham “uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além do mais, discrimina os mais pobres (Krawczyk, Ferretti, 2017, p. 40).

Segundo Eliza Ferreira (2017), essas políticas públicas se esforçaram por ampliar as desigualdades sociais, uma vez que direcionaram uma formação profissional para as populações pobres e uma formação completa aos jovens estudantes das classes privilegiadas do país. Podemos indicar uma tendência histórica de utilização da educação pública como instrumento de manutenção dos privilégios de classes no país.

Para Krawczyk e Ferretti (2017), a lei traz consigo a possibilidade da carga horária das escolas serem completadas com o ensino privado, na modalidade de educação à distância¹⁶, sucateando ainda mais a educação pública e abrindo brechas para a entrada do capital privado nas escolas públicas. Essa característica faz parte de um processo intencional de privatização da educação brasileira. Nesse processo os setores privados não só passam a invadir o espaço das instituições públicas como também a angariar para si próprios os recursos que deveriam ser destinados à educação pública¹⁷.

De acordo com as pesquisas de Krawczyk e Ferretti (2017), podemos perceber que a contrarreforma do “Novo” Ensino Médio insiste na importação de modelos educacionais prontos e acabados, inspirados em realidades alheias às condições concretas do Brasil e que, por isso, não refletem a própria realidade histórica. Esse equívoco é denunciado desde o século passado por intelectuais comprometidos com uma educação pública e de qualidade, a exemplo de Florestan Fernandes (2020).

Outro aspecto abordado pela contrarreforma é o processo de desvalorização do trabalho docente por meio da contratação de profissionais leigos para atuação nas escolas,

¹⁶ De acordo com a lei 13.415, em seu artigo 36, inciso 11, considera que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm, acesso em 25/08/2023

¹⁷ Luiz Freitas (2018) examinou com clareza como o capital privado incide e empobrece o sistema escolar estadunidense e sobre isso apontou como o Estado brasileiro e os grupos empresariais aqui instalados têm trilhado um caminho semelhante, principalmente por meio da defesa da escola *charter* e também do modelo de ensino em *vouchers*.

desde que possuam um “notório saber”¹⁸. De acordo com Hernandes, na prática a escola acaba sendo dividida em duas.

De um lado, efetivamente educação escolar, com carga horária não superior a 1.800 horas para integralização da BNCC, voltada para o ensino dos conteúdos curriculares escolares, os quais serão ministrados por um professor formado para esse trabalho, com todos os deveres que a LDBEN determina. Esses deveres incluem planejar os conteúdos a serem ensinados segundo o projeto pedagógico da escola e “zelar pela aprendizagem do aluno” (Brasil, 1996).

De outro lado, a escola dos itinerários formativos, da formação profissional e técnica, cujos conhecimentos poderão ser ministrados por um profissional que não é um professor, que não teve formação para tal, que não participa da organização e do planejamento dos conteúdos e das formas de ensino (SAVIANI, 1991), segundo o projeto pedagógico da escola. (Hernandes, 2019, p. 12).

Com isso, desconsideram-se as diferenças de conhecimento a serem desenvolvidas pela escola. Enquanto o conhecimento dos profissionais em educação tem como intuito desenvolver-se em conjunto com os estudantes por meio de métodos e formas de aprendizagem específicas, o “notório saber” busca treinar os sujeitos para uma atividade prática, alguma técnica de trabalho. Para Hernandes (2019), o que está implícito é o sucateamento da profissão docente, descaracterizando a sua formação e identidade.

É possível associar a precarização do trabalho docente à alteração no conteúdo da formação de professores. Como se sabe, existe uma pressão por parte de amplos setores sociais para a inclusão de disciplinas mais “práticas” em detrimento de conteúdos teóricos da formação docente. Existe também um movimento em defesa da subordinação da formação de professores aos conteúdos curriculares da BNCC¹⁹. Ou seja, podemos perceber um caminho em direção à extinção de aspectos críticos das variadas áreas científicas e ao engessamento do conhecimento em uma única forma de transmissão aos estudantes, qual seja, aquela vinculada aos interesses dos grupos empresariais e do capital. Para além da contrarreforma como “um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos” (Krawczyk, Ferreti, 2017, p. 41), é possível estender seus danos à formação em nível superior de professores.

¹⁸ A lei 13.415 altera em seu artigo 6º altera o artigo 61º da LDB de 1996 e considera que “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm, acesso em: 25/08/2023

¹⁹ De acordo com a lei 13.415, “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm, acesso em: 25/08/2023

Destacamos alguns pontos principais da precarização proporcionada pelo “Novo” Ensino Médio e de como ela atinge o ensino público do país. A partir do que foi discutido, almejamos evidenciar a lei número 13.415/2017 como uma medida burguesa contra os interesses das classes trabalhadoras. Estamos de acordo com Motta e Frigotto (2017) quando os autores caracterizam a reforma como:

uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. Pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes (Motta, Frigotto, 2017, p. 369).

Podemos afirmar que estamos vivendo um processo de afastamento do Estado da educação do país, principalmente no que tange ao Ensino Médio. De forma articulada a isso, é possível perceber que esse espaço está sendo ocupado, cada vez mais, pelo setor privado. A partir dos estudos organizados por Roberto Leher (2023), conseguimos perceber materialmente, isto é, por meio do conteúdo legislativo e dos dados expostos anteriormente, o sucateamento da educação pública nos últimos anos, principalmente quando dos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro.

O setor privado assumiu a coordenação dos rumos da educação pública no país. A educação brasileira, especificamente o Ensino Médio, passou a ser coordenada e dirigida pelos objetivos vinculados ao neoliberalismo, à sua economia e ao seu modo de vida com vistas a enfrentar a crise do capital. Nesse sentido, a educação é considerada apenas mais uma mercadoria dentre outras. A partir dessa perspectiva, os investimentos em educação são reinterpretados em forma de gastos, passíveis de serem cortados de qualquer forma. Tal concepção naturaliza e incentiva o acirramento das desigualdades sociais, pois considera necessário para a estruturação do mundo o antagonismo entre as classes sociais. Acreditamos que “o momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora” (Motta, Frigotto, 2017, p. 365).

Motta e Frigotto (2017) sustentam que a defesa pela modernização dos currículos pelos reformadores tem como fundamento a melhoria da qualidade de ensino desde que medida por órgãos externos à escola. Podemos utilizar como exemplos a Organização de

Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). A modernização por meio de áreas do conhecimento trata de dividir a carga horária de formação básica e substituí-la por uma nova, concentrada em áreas de conhecimento. Uma parte é composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a outra pelas novas disciplinas dos itinerários formativos.

O direcionamento da lei número 13.415/2017 é referente aos currículos de forma exclusiva, e não leva em consideração outros fatores determinantes para o processo educacional. Sobre isso, Eliza Ferreira (2017) é pontual:

Outro importante aspecto é compreender as juventudes e seus contextos de modo a favorecer suas potencialidades. Não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada. Pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa (Ferreira, 2017, p. 297).

Dessa forma, Motta e Frigotto consideram que a “reforma” se trata de imprimir “sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente” (Motta, Frigotto, 2017, p. 357). Essas perspectivas podem ser encontradas nos livros didáticos por meio da vulgarização da natureza e das comunidades tradicionais, ainda que seus aspectos identitários sejam ressaltados. Como veremos adiante, o livro didático busca estigmatizar as comunidades tradicionais, incorporando-as ao modo de produção capitalista.

O destaque em torno de algumas características fundamentais da contrarreforma, sobretudo de seu aspecto a-histórico não é fortuito. É de grande importância associar a nova configuração das disciplinas do novo ensino médio às organizações responsáveis pela avaliação dos estudantes e, ainda mais, à submissão das formações em licenciaturas ao conteúdo da BNCC. Acreditamos estar em elaboração, no centro das organizações empresariais e em conjunto com setores reacionários da burguesia no Brasil, um movimento que busca a produção de um ideário comum em torno da qualidade da educação. No entanto, concomitantemente a qualidade da educação pública é intencionalmente fragilizada em todo o país. Isso acontece devido ao foco extremado em língua portuguesa, matemática e línguas

estrangeiras (leia-se inglês)²⁰. Isso é perceptível por conta da carga horária direcionada a essas disciplinas. Enquanto sociologia, geografia e história perdem espaço com a tendência a reproduzir o *modus operandi* do capitalismo global, matemática e língua portuguesa são as disciplinas obrigatórias durante os três anos de Ensino Médio²¹.

A concepção neoliberal comete o equívoco de associar diretamente o número de aulas com a qualidade da aprendizagem. Como se isso gerasse, mecanicamente, uma melhoria no desempenho dos estudantes. “O que postulam, na verdade, é a surrada tese do conhecimento e do ensinar na perspectiva tecnicista que autodenomina sua ideologia, concepção de conhecimento, educação e escola como neutros” (Motta, Frigotto, 2017, p. 367).

Krawczyk e Ferretti afirmam que:

A negação de uma educação sexual e de gênero nas escolas e/ou de informação de diferentes teorias científicas e visões de mundo e de debate que ponha em questão o status quo coloca-se, sem dúvida, como alternativa regressiva à proposta de formação integral (reflexiva e crítica). Sob o argumento de uma escola neutra, defende-se a inculcação de valores conservadores, que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista, assim como pretende-se negar e frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social. (Krawczyk e Ferretti (2017, p. 42).

Essa perspectiva é fundamental para percebermos que junto das supracitadas “inovações” da lei número 13.415/2017, o que chega aos estudantes é um conjunto de conhecimentos conservadores, que não se coaduna com o avanço científico. A esse respeito, nos referimos especificamente ao itinerário formativo de “Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas”.

Compreendemos como os conteúdos dos livros didáticos dessa disciplina, especificamente no que se refere à natureza e às comunidades tradicionais, são construídos, abordados e reproduzidos no contexto da globalização. Para além dos discursos idealistas e de defesa de certa neutralidade, os livros didáticos reproduzem estereótipos, condenando a natureza e as comunidades tradicionais à incorporação acrítica pelo modo de produção capitalista.

²⁰ A lei 13.415, em seu art 3º § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. No entanto, ela mesma revoga a Lei nº 11.161 de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm, acesso em: 25/08/2023

²¹ De acordo com o art. 3º § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Como nos alertou Dermeval Saviani (2021b), a burguesia no poder sabe do potencial emancipatório da educação e do conhecimento científico. Para Hernandez (2019), sua investida na educação tem como intuito sonegar conhecimento científico aos trabalhadores. Tarlau e Moeller (2020) concordam que os grupos empresariais vinculados ao neoliberalismo estão em constante disputa política, cultural e econômica com o Estado e com a sociedade civil em busca de consenso a respeito de sua hegemonia. Sua inserção na área educacional se deve também ao mercado editorial de produção de livros didáticos e à oferta de cursos profissionalizantes, de formação continuada, entre outros. Existe uma complexa e violenta disputa política em torno de projetos de poder que ocupam amplos espaços sociais e que insistem em considerar a área educacional apenas como mais uma área de mercado passível de produzir oportunidades e lucros para o empresariado.

É preciso destacar que os grupos empresariais não têm cessado sua intervenção na educação pública e, como vimos, isso não é ao acaso. Quanto mais esses grupos têm disputado politicamente e conquistado os setores educacionais, mais influenciam em seus conteúdos, em sua dinâmica e em seu funcionamento. Embora aparentemente essas investidas manifestem-se em certos níveis filantrópicos, em sua essência estão camuflados interesses materiais perversos. Como notamos a partir da análise de alguns conteúdos da contrarreforma, em síntese, ela abre espaço para que os grupos empresariais tomem o espaço institucional que deveria ser público. Ou seja, trata-se do sucateamento dos serviços educacionais públicos para, em seguida, possibilitar a oferta de modelos privados a elevados custos e com baixa qualidade. A crítica a esse tipo de política pública neoliberal voltada aos interesses de grupos empresariais é criticada desde o século passado por Florestan Fernandes (2020).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA E FORMAS DE ANÁLISE

3.1 RECORTES TEMÁTICOS: OS LIVROS DIDÁTICOS DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Nosso trabalho analisou as formas com que a natureza e as comunidades tradicionais são apresentadas nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o “Novo” Ensino Médio. Os livros selecionados como fontes de pesquisa fazem parte de um conjunto de obras elaboradas e publicadas em 2020. Eles foram apresentados, avaliados e aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2021 e estão em uso pelas escolas públicas de todo o país. Eles fazem parte do primeiro conjunto de livros didáticos utilizados exclusivamente no “Novo” Ensino Médio.

A pesquisa se direciona ao “Novo” Ensino Médio, pois compreendemos que ele significa uma investida direta do empresariado brasileiro sobre os rumos da educação pública no país, trazendo sérias consequências para o futuro de gerações de estudantes provenientes da classe trabalhadora. Consideramos tais livros didáticos como uma expressão material da interferência burguesa nesta etapa educacional em favor de seus interesses. Podemos evidenciar como os livros didáticos possuem uma perspectiva reacionária a respeito da relação entre seres humanos e natureza.

Sabemos que a escola e as salas de aulas não funcionam exclusivamente de acordo com os livros didáticos, isto é, a escola não é uma reprodução mecânica do que está prescrito neles. Os agentes escolares, principalmente professores e estudantes, têm agência histórica e podem analisá-los criticamente. No entanto, devemos considerar que as contrarreformas educacionais atuam para a precarização da educação superior e básica, engessando e submetendo ambas as formações à BNCC. Nesse sentido, temos motivos para acreditar que as aulas podem se limitar às prescrições do livro didático, dissolvendo-se, por meio das flexibilizações propostas pela contrarreforma, as abordagens críticas.

Os livros didáticos têm seu tempo de validade marcado e duram cerca de 4 anos. Após esse período é aberto um novo processo seletivo e outros livros são apresentados para a participação no processo avaliativo. A opção pelos materiais recentes do “Novo” Ensino Médio se deu pela necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, as relações de poder envolvidas na contrarreforma educacional. Foi central para a análise compreender como os livros podem influenciar na produção do conhecimento escolar, isto é, como os conteúdos

disciplinares são apresentados e normalizados pelos livros didáticos a fim de produzir um senso comum.

Portanto, compreendemos a contrarreforma do Ensino Médio como mais uma medida de austeridade imposta pelo Governo Federal visando aprofundar o abismo social existente no Brasil. Isso se evidencia por meio da sonegação de conhecimento científico aos filhos dos trabalhadores. A burguesia não domina por méritos e/ou devido a um destino manifesto, mas porque ela impossibilita o acesso ao conhecimento científico aos trabalhadores, e que pode ser comprovado por meio da análise dos conteúdos dos livros didáticos do “Novo” Ensino Médio.

O recorte utilizado para a seleção dos conjuntos das fontes examinadas na dissertação se refere aos livros didáticos utilizados por escolas públicas do município de Alfenas, em Minas Gerais. As escolas estaduais desta cidade estão submetidas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) da cidade de Varginha-MG. Embora o processo de seleção e avaliação dos livros didáticos seja realizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), as escolas públicas e os seus professores das respectivas áreas de ensino/pesquisa têm autonomia para escolher uma primeira e uma segunda opção de livros que melhor atendem suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Para selecionar os livros didáticos foi necessário realizar outro recorte, pois seria insustentável analisar todas as coleções aprovadas. Para isso, foi fundamental ter acesso aos últimos dados oficiais do PNLD de 2021 disponíveis no site do governo federal²². Com eles, conseguimos investigar e encontrar as duas principais opções selecionadas pelas escolas estaduais do município de Alfenas-MG.

De acordo com os dados oficiais do FNDE, a seleção aconteceu da seguinte forma: a Escola Estadual Doutor Emílio Silveira optou pelos livros Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Contexto e Ação, da Editora Scipione e Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais aplicadas, da Editora Moderna, primeira e segunda opção consecutivamente. A Escola Estadual Judith Vianna selecionou o livro Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Moderna, e também Multiversos - Ciências Humanas, da Editora FTD. A instituição Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Correa aderiu aos livros da Multiversos, da Editora FTD, e também à coleção Diálogo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Moderna. A Escola Estadual Samuel Engel selecionou as obras Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Palavras Projetos Editoriais e também a coleção Ser Protagonista: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora SM. A Escola Estadual

²² <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-2013-objeto-2-areas-do-conhecimento>

Doutor Napoleão Salles selecionou as coleções Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Moderna e também o conjunto de obras da Editora FTD, Multiversos - Ciências Humanas. Por fim, a Escola Estadual Padre José Grimminck optou pelas coleções Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Moderna, e também pela Humanitas.doc, da Editora Saraiva.

A partir destas informações oficiais, selecionamos as 3 opções mais escolhidas. São elas: Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais aplicadas da Editora Moderna, Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Editora Moderna e Multiversos - Ciências Humanas, da Editora FTD.

A escolha pelos livros adotados no município de Alfenas não foi fortuita justifica-se, pois trata-se da cidade onde a presente dissertação foi desenvolvida, considerando-se também o interesse pela intervenção na realidade objetiva na comunidade que circunda a Universidade Federal de Alfenas. Consideramos válido pontuar que um dos objetivos deste trabalho é realizar um exame crítico dos materiais didáticos e das suas determinações históricas, mas também possibilitar que outros professores, estudantes e/ou leitores, de forma geral, possam ter acesso às reflexões aqui sugeridas para que sirvam de apoio a suas próprias reflexões e práticas pedagógicas.

3.1.2 Comunidades tradicionais

Com a intenção de melhor demarcar nossas fontes e objetos de estudos, foi necessário outro tipo de delimitação dentro da temática dos livros didáticos do “Novo” Ensino Médio: o recorte temático. Ele está diretamente vinculado às demandas históricas da nossa atualidade e se direciona às comunidades indígenas e/ou tradicionais no território que hoje conhecemos como Brasil. Investigamos como os livros didáticos abordam a relação entre as comunidades tradicionais e o meio ambiente. A partir das informações analisadas, indicamos como os livros didáticos têm funcionado como ferramenta ideológica para, no limite, defender a expropriação e incorporação das comunidades tradicionais ao capitalismo. Na sequência, indicamos como os saberes das comunidades tradicionais podem servir como base para questionar o conhecimento proposto pelos próprios livros didáticos.

Diante do exercício de compreensão e análise da abordagem dos livros sobre as comunidades tradicionais é possível compreender a necessidade de maior compromisso e valorização histórica desses povos. É possível atribuir-lhes historicidade independente do

contexto temporal em que são analisados. Para isso, partimos de uma reflexão que tem como foco a contextualização desses grupos nos livros didáticos para, posteriormente, explorar as suas possibilidades de acordo com os conteúdos abordados pelas obras em suas páginas. Não assumimos as narrativas dos livros didáticos de forma natural. Pelo contrário, buscamos realizar uma crítica contundente ao modo como as obras didáticas são desenvolvidas e como constroem suas narrativas, baseando-se em suas determinações externas.

A opção pelo recorte temático em torno das comunidades tradicionais e do meio ambiente foi realizada devido à reconhecida importância desses grupos para a perpetuação da vida no planeta Terra. Como destacado por Saito (2021), Marx se direcionou às sociedades pré-capitalistas para compreender alternativas práticas para o combate à ruptura metabólica. Somado a isso, contemporaneamente, é possível perceber como as atenções estão se voltando cada vez mais para as comunidades tradicionais como responsáveis pela preservação das florestas e dos rios, das vidas e da biodiversidade dos diversos territórios que habitam²³. No entanto, não queremos nos direcionar a esses grupos sociais de forma romântica e/ou recorrendo a aspectos morais para o combate à devastação ambiental. Queremos estudá-los a partir das possibilidades reais apresentadas pelos livros didáticos.

No entanto, na mesma proporção em que cresceu a visibilidade sobre esses povos e sua importância, cresceu também o reacionarismo “neofascista” resgatado e incentivado pelo Governo Bolsonaro²⁴. Também buscamos mostrar como os textos podem agir no nosso presente, por meio dos livros didáticos, para produzir narrativas reacionárias capazes de servir como sustentação para medidas autoritárias e negacionistas²⁵, assim como para reforçar discursos do senso comum considerados defasados há tempos.

Outro aspecto importante para nosso recorte foi a consolidação da lei número 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É fundamental considerar que esse conteúdo já está em maturação nos materiais didáticos há mais de uma década e, segundo o Guia Nacional do Livro Didático, existe uma “adequada representação da diversidade étnica da população brasileira (...) imagens variadas que promovem de forma positiva, mas nem sempre

²³ <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/Como-os-povos-e-as-terras-ind%C3%ADgenas-protagem-a-biodiversidade>; <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2021/04/povos-indigenas-sao-essenciais-para-conservacao-e-bioeconomia-da-floresta.html>; <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/03/29/por-que-a-protecao-as-florestas-envolve-a-preservacao-das-terras-indigenas.htm>; <https://veja.abril.com.br/agenda-verde/o-papel-decisivo-dos-povos-indigenas-na-preservacao-da-amazonia/>, acesso 17/08/2022

²⁴ <https://midianinja.org/news/violencia-contra-indigenas-aumentou-em-2021-aponta-relatorio-do-cimi/> consultado em 18/08/2022.

²⁵ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54364652>

de forma equitativa, a imagem nas mulheres, populações negras, indígenas e comunidades tradicionais”²⁶. Portanto, buscamos compreender como os livros didáticos abordam essas temáticas que, em tese, deveriam estar devidamente consolidadas.

Em suma, queremos compreender como as comunidades tradicionais são apresentadas nos livros e qual papel é atribuído a elas diante da devastação ambiental causada pelo modo de produção capitalista, inclinado à busca infinita e inconsequente por acumulação de capital. Com isso, esperamos evidenciar o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem por meio da vulgarização ideológica de seus conteúdos.

Desse modo, a pesquisa vinculou duas questões centrais para a atualidade. Discutimos a ofensiva neoliberal contra a educação expressa principalmente pelas contrarreformas educacionais em diálogo com a abordagem da ecologia marxista sobre a natureza e as comunidades tradicionais nos livros didáticos. Compreendê-los como uma expressão da precarização das contrarreformas é fundamental não só para a defesa de uma educação pública de qualidade e da revogação da lei 13.415/2017, mas também para problematizar o modo de produção capitalista que encontra também no setor educacional e editorial um “nicho de mercado”, transformando os livros didáticos e a educação de forma geral em mercadorias que geram lucros independente de qualquer coisa.

É necessário pontuar que nossa dissertação analisou as formas como os povos originários são abordados nos livros e, com isso, colocou em questão as problemáticas aí envolvidas. Queremos evidenciar as relações de poder envolvidas na disputa pelos currículos, assim como, mostrar como os conteúdos estão vinculados a um projeto maior de sucateamento da educação pública e à reprodução do modo de produção capitalista, isto é, do realismo capitalista.

Concentramos nossa análise na abordagem dos livros sobre a natureza e sobre as comunidades tradicionais. Portanto, direcionamos nossa análise para os livros didáticos que tratam especificamente do Meio Ambiente. As coleções de livros aprovadas pelo PNLD de 2021 têm ao menos uma de suas obras voltadas para as questões que envolvem o ser humano e a natureza na contemporaneidade. Foi a esses livros que direcionamos nossa investigação.

Diante do que foi exposto, direcionamo-nos, especificamente, ao o texto e à forma como seu conteúdo conduz à aprendizagem. Não faz parte desta pesquisa analisar as autorias, o processo de produção, as imagens, gráficos ou outros recursos imagéticos dos livros didáticos.

²⁶ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio

3.1.3 Crise ecológica

O contexto de uma iminente crise climática que ameaça a existência da espécie humana, denunciada desde o século XIX, foi fundamental para delinear nosso direcionamento aos conteúdos dos livros didáticos. Não à toa, variados pesquisadores têm defendido a ideia de que o ser humano, enquanto espécie, tem se tornado um agente geológico capaz de alterar as transformações do planeta Terra, antes geradas por fatores naturais e, de certa forma, orgânicos. Seguindo essa perspectiva fomos capazes de abandonar o período geológico chamado Holoceno e chegar ao Antropoceno. De acordo com Ian Angus (2023), o antropoceno pode ser considerado um fenômeno biofísico. No entanto, seu aspecto sócio-histórico indica que o modo de produção capitalista rompeu com uma série de limites planetários²⁷ desequilibrou metabolismo natural do planeta Terra. O antropoceno representa um novo estágio da história do planeta causado pela humanidade, isto é, pela forma como seu modo de produção atinge e transforma a natureza violentamente por meio da exploração dos combustíveis fósseis e dos interesses de classe.

Diante do que foi exposto na seção anterior, acreditamos que a denúncia dos perigos da incisiva humana desenfreada contra a natureza tem sido alvo de críticas há tempos e foi invisibilizada. Portanto, não se trata de uma discussão sem precedentes. Marx e Engels (2019, 2020) compreendiam que a expropriação e a exploração da natureza e dos seres humanos, sob a égide do modo de produção capitalista, alteravam de forma significativa o metabolismo existente entre seres humanos e natureza. Em outras palavras, a teoria da ruptura metabólica foi capaz de demonstrar que desde meados do século XIX o metabolismo entre seres humanos e natureza vinha se transformando pela apropriação do trabalho e da natureza no contexto capitalista, ou seja, o capitalismo transforma o trabalho e até mesmo a terra e os bens naturais em mercadoria. Como destacou Kohei Saito (2021):

“A unidade original com a terra desapareceu com o colapso da dominação pessoal pré-capitalista. O resultado é a alienação da natureza, da atividade, do ser genérico e das outras pessoas – ou, simplesmente, a alienação moderna decorrente da aniquilação total do ‘lado afetivo da produção’” (Saito, 2021, p. 59-60).

²⁷ Angus (2023) destaca nove fronteiras planetárias que estão intimamente conectadas e se interrelacionam, das quais seis já foram ultrapassadas: mudança climática; mudanças na integridade da biosfera (taxa de perda de biodiversidade); fluxos biogeoquímicos (nitrogênio e fósforo); destruição do ozônio estratosférico; acidificação oceânica; uso de água doce; mudança do sistema fundiário (mudança no uso do solo); carga de aerossol atmosférico; incorporação de novas entidades (poluição química).

As considerações de Saito nos indicam que a partir do momento em que a terra e o trabalho passaram a ser incorporados à lógica de valorização do capital e todo o seu funcionamento foi submetido à competição desenfreada por lucro, é possível perceber como o metabolismo original entre ser humano e natureza foi dissolvido.

De forma geral, de acordo com a perspectiva da ruptura metabólica, a crise ecológica atual pode ser compreendida e explicada por meio das considerações iniciais de Marx e Engels como resultado da forma pela qual o capitalismo se desenvolveu e se apropriou do trabalho, alienando os seres humanos de sua atividade elementar em interação metabólica com a natureza para a produção de valor. Nesse sentido, consideramos pertinente compreender como os livros didáticos abordam a relação entre natureza e seres humanos que ainda se relacionam metabolicamente diante do capital. Dialogando com Marx (2019), para pensar além do que está posto e defendido ideologicamente pelos livros didáticos, acreditamos ser necessário compreender os motivos que levaram a essa ruptura.

Concordamos com Foster (2023) quando ele pontua que é necessária uma teoria ecológica que compreenda a relação humana com a natureza a partir de processos dialéticos entre contingência e coevolução para compreender e transformar o mundo “em conformidade com as necessidades da liberdade humana e da sustentabilidade ecológica” (FOSTER, 2023. p. 356). Segundo o autor, o que importa é compreender como e com quais propósitos os seres humanos têm modificado a natureza. Ou seja, é fundamental que compreendamos o papel e os motivos do modo de produção capitalista sobre a apropriação e expropriação da natureza e dos trabalhadores.

O foco principal da investigação foi a análise das comunidades tradicionais e de sua inserção dentro das discussões atuais a respeito da questão ambiental e de suas problemáticas apresentadas pelos livros didáticos. Todavia, não se trata de uma pesquisa sobre comunidades tradicionais, tampouco sobre a crise climática. Analisamos as representações dos povos originários nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do “Novo” Ensino Médio que tratam da relação entre ser humano e a natureza e que podem ser explicadas pela ecologia marxista.

Ao acessar as coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021, percebemos que cada coleção possui um total de seis volumes. Cada um deles é referente a uma temática central na qual ele é desenvolvido. Também foi possível notar que todas as coleções possuem um volume específico voltado à temática ambiental vinculada à ação humana. Para abranger nosso recorte temático foi necessário nos direcionarmos para esses volumes onde as particularidades dos povos tradicionais aparecem vinculadas ao meio ambiente. Dessa forma,

direcionamos a análise a um capítulo específico de cada livro, em que é realizada uma discussão entre meio ambiente e sociedade na atualidade, nos atentando especificamente para o lugar direcionado às comunidades tradicionais. É necessário salientar que isso não nos impediu de recorrermos a outras passagens das obras com o mesmo tema.

3.2 AS CATEGORIAS E A FORMA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A presente investigação estudou o livro didático em interação direta com a realidade na qual ele está inserido. Nosso trabalho tem como escopo a compreensão da gênese do processo educativo, assim como a delimitação da especificidade da espécie humana em relação aos outros seres vivos e sua interação metabólica com o meio ambiente. Foi a compreensão do metabolismo entre ser humano e natureza exposta a partir da gênese do processo de trabalho e, concomitante ao desenvolvimento do processo educativo e das funções psíquicas superiores, que nos forneceu as categorias para a análise. Segundo Romeu Silva (2013).

Considerar que a história humana deve **ser compreendida dentro e como prolongamento da história natural** é, além de superação das interpretações de corte idealista, uma forma objetiva de compreender o desenvolvimento da própria história humana, nas múltiplas determinações que a constituem, contraditoriamente interconectadas: os recursos naturais, o trabalho, a técnica, as classes sociais, a ideologia, etc (Silva, 2013, p. 31).

Nesse sentido, compreender e examinar a forma textual como os livros didáticos são apresentados por meio de algumas categorias centrais para a ecologia marxista foi o propósito metodológico da dissertação. A partir desse exercício, foi possível pontuar o lugar do livro didático no contexto da contrarreforma do “Novo” Ensino Médio, compreendendo sua função social no modo de produção capitalista contemporâneo. Os livros didáticos funcionam como instrumento mediador para a humanização dos jovens formandos ou são uma das ferramentas apropriadas pela burguesia para a legitimação e perpetuação de seus privilégios de classe? Nossa hipótese é que eles atuam para a disseminação ideológica do realismo capitalista, impossibilitando uma reflexão efetiva sobre a origem da crise ecológica e invisibilizando a historicidade das comunidades tradicionais.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a ecologia marxista fundamenta nossa compreensão a respeito do processo de humanização dos seres humanos, também fornece categorias para a análise dos livros didáticos. A partir da concepção ontológica do marxismo a respeito do **metabolismo** entre ser humano e natureza, determinado pelo modo de produção

de seu momento histórico específico, conseguimos compreender as funções do conteúdo disseminado pelos livros didáticos do “Novo” Ensino Médio. A categoria de metabolismo nos possibilitou uma compreensão, por vezes ignorada pelos debates acadêmicos a respeito da integração entre ser humano e natureza, qual seja, como o modo de produção capitalista tem forçado uma ruptura metabólica entre esses agentes históricos desde o seu processo de desenvolvimento inicial. Nesse sentido, a categoria **trabalho** foi fundamental para compreender as considerações dos livros a respeito das comunidades tradicionais.

Nosso foco foi evidenciar como os livros didáticos manejam essas categorias de forma implícita e produzem uma narrativa normativa e não crítica a respeito da natureza e dos povos tradicionais, reforçando o *status quo* a seu respeito e também do modo de produção capitalista. Para isso, em um primeiro momento realizamos uma descrição densa sobre os conteúdos abordados pelos livros didáticos no que se refere aos nossos recortes. Em seguida, a análise foi subdividida em dois tópicos em que, a partir das categorias chave descritas a seguir, retomamos fragmentos dos livros didáticos, colocando em evidência a sua função de classe.

Desse modo, a categoria de **ideologia** e sua relação com o **realismo capitalista** fundamentaram nossa abordagem dos livros. Por meio delas foi possível evidenciar como os livros manejam seus conteúdos de forma a induzir os leitores e estudantes a um tipo de normalização das condições históricas da sociedade atual. Nesse sentido, foi fundamental perceber como os livros expõem ou não as contradições inerentes ao modo de produção capitalista em sua relação com a natureza e com as comunidades tradicionais. Dito isso, é imprescindível destacar o aspecto unitário entre a ideologia imanente aos livros didáticos e os conteúdos referentes à relação entre comunidades tradicionais e natureza. A separação em dois tópicos para a análise possui fins heurísticos e não pretendem fragmentar o trabalho ou a conexão entre eles.

Saito mostra como Marx, por exemplo, já considerava o papel nocivo da modernização colonial inglesa na Índia para as comunidades tradicionais. “Esses ‘experimentos econômicos’ primeiro dissolvem as formas tradicionais das comunidades, depois transformam a unidade da agricultura e da indústria em sua separação antagônica e, finalmente, destroem toda a vida nacional” (Saito, 2021, p. 262). De forma análoga às considerações do autor, acreditamos que as narrativas dos livros didáticos podem naturalizar o discurso de aculturação que deve ser realizado com as comunidades tradicionais tendo em vista a apropriação de suas terras. Nesse sentido, eles podem educar um ideário de normalização da necessidade de incorporação desses povos e da natureza ao modo de

produção capitalista, espelhando os anseios e necessidades dos grandes grupos empresariais que estão por trás da contrarreforma.

O objetivo principal ao analisar os livros didáticos foi o de perceber, por meio de seus textos, como eles mobilizam conhecimentos a respeito das temáticas por nós recortadas com vistas a produzir uma perspectiva reacionária. Partimos de uma leitura histórico-crítica da realidade e percebemos como os livros didáticos atuam para reproduzir o senso comum e limitar as possibilidades críticas por parte dos agentes educacionais. A seção seguinte trata de evidenciar essas questões, fornecendo ferramentas teóricas para a análise e para o combate crítico dos moralismos apregoados pelos livros didáticos²⁸.

O trabalho analítico que se segue foi organizado em duas etapas principais. No primeiro momento direcionamos nossas atenções, ainda nessa seção, para o conteúdo dos livros didáticos, realizando uma descrição de seus apontamentos de acordo com a respectiva obra. A partir dela, esperamos contextualizar o leitor a respeito do que está sendo trabalhado nas respectivas obras e escolas de Ensino Médio do país no que se refere à relação entre comunidades tradicionais e meio ambiente na contemporaneidade.

A segunda etapa está inserida na seção 3, onde estabelecemos uma separação por categorias, isto é, retomamos os conteúdos dos livros didáticos por meio de seus textos e imagens para, a partir da sua citação direta, estabelecer um diálogo com as categorias elencadas para a investigação. Buscamos indicar como cada livro didático selecionado compreende e aborda essas problemáticas para além da mera descrição. Na primeira parte da seção abordamos a categoria de **metabolismo** e estabelecemos diálogos com a categoria de **trabalho**. Em seguida, a pesquisa analisou as categorias de **ideologia** e **realismo capitalista**.

3.3 A DISPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

3.3.1 Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, editora Moderna

Com o título “Transformações da natureza e impactos socioambientais”, o livro é assinado por Leandro Karnal, Luis Estevam de Oliveira Fernandes, Isabela Backx, Felipe de

²⁸ Embora nosso trabalho se dedique a análise da forma e do conteúdo dos livros didáticos, isto é, seu texto base, é possível considerar que uma investigação didática a respeito da teoria da atividade, suas categorias e como os livros são organizados metodologicamente é uma área de pesquisa fecunda. A esse respeito, consultar: MONTEIRO, Juliana; SOARES, Olavo. De boas intenções o inferno está cheio: as metodologias de ensino nos livros didáticos de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, jan./jun. 2019, p. 71-96. Do mesmo modo, a relação e interação entre os recursos imagéticos e as indicações culturais também podem ser utilizados para uma pesquisa com outro enfoque.

Paula Góis Vieira, Marcelo Abreu, Alice de Martini, Eliano Freitas, Rogata Soares Del Gaudio e Cristina Costa.²⁹ O livro é iniciado com o item “Conhecendo este livro” onde é realizada uma breve introdução. Ele faz parte de uma coleção de seis volumes e está dividido em oito capítulos com matérias complementares. O Capítulo selecionado para nosso exame é o número 8, chamado “Povos tradicionais, natureza e capitalismo”. Não obstante, direcionamos o exame também ao tópico “Povos indígenas e sua episteme sobre a natureza”, do capítulo 7.

O capítulo 8 é aberto por meio de uma “Conversa inicial” onde é sugerida uma reflexão em torno de uma obra exposta no Sesc Pompeia, em São Paulo. Ela se chama *Olvido*, de Cildo Meireles. A obra traz uma reflexão em torno do processo de dominação e exploração sofrido pelos povos originários. O texto, em seguida, busca vincular esse processo ao modo de produção capitalista, indicando que isso tem alterado a qualidade de vida dos seres humanos. Em seguida, duas questões buscam fundamentar uma análise da obra.

Podemos perceber que o livro didático mobiliza algumas ações para que o estudante entre em atividade e interprete a obra. A primeira pede uma interpretação dos símbolos expostos, relacionando-os com a colonização e a situação atual dos indígenas. A segunda, por sua vez, busca explorar as compatibilidades ou não entre capitalismo e preservação do meio ambiente. O texto vincula o desenvolvimento tecnológico à exploração predatória dos recursos naturais.

O tópico 1, “Sociedade contemporânea e natureza”, faz uma relação entre o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista e seu aceleramento na segunda metade do século XX. O texto relaciona o aumento exponencial da população mundial a um processo mais amplo de desenvolvimento tecnológico. Ele associa a quantidade de pessoas no mundo à consequente quantidade de consumidores e trabalhadores. Ele defende que isso é resultado de uma exploração dos recursos naturais para satisfazer as demandas da população, indicando seus impactos por meio da ameaça a outros povos.

O segundo tópico, “Conflitos socioambientais”, contrapõe a capacidade de desenvolvimento do sistema capitalista, que proporciona melhores condições de vida pela tecnologia, ao conflito político, econômico, cultural e ambiental, inevitavelmente gerados para atingir o desenvolvimento. O tópico menciona a resistência indígena sobre a construção

²⁹ O exercício de crítica a autoria dos livros didáticos não faz parte do objetivo deste trabalho, no entanto é um indicativo de outro possível tema de pesquisa. No entanto, um intelectual merece destaque entre eles, pois tem se tornado um “representante” do *homo academicus* para a mídia nacional. Karnal se tornou conhecido enquanto pesquisador, mas alcançou espaço fora da academia enquanto palestrante motivacional devido a sua erudição. Esse livro nos mostra que diversos intelectuais têm naturalizado e assimilado a contrarreforma acriticamente.

da Usina Hidrelétrica de Xingu, mas o livro mostra que isso não foi em vão pois o projeto inicial foi alterado para reduzir os impactos socioambientais. O livro aborda a violência contra as comunidades tradicionais e de ambientalistas. A questão central para a discussão deste assunto, segundo o livro, é reduzir danos da ação predatória.

“O debate ambiental e as questões sociais” retoma o início das discussões ambientais em nível global desde 1972 e os seus esforços para dialogar com as questões ambientais e econômicas. Ele destaca a criação do conceito de desenvolvimento sustentável para pensar na redução de danos econômicos sobre a natureza. O texto menciona encontros e conferências internacionais que realizaram planejamentos e ações voltadas ao uso racional e sustentável dos recursos naturais. É notável o destaque direcionado a órgãos internacionais. O livro defende a natureza como um conjunto heterogêneo de formas de vida em amplos aspectos. Ele pontua que o debate ambiental deve conhecer as diferentes culturas, modos de vida e de usos dos recursos naturais. A partir disso o livro aponta formas para rentabilizar atividades sustentáveis, como a pesca e a reciclagem.

No tópico seguinte, “Conceito de povos e comunidades tradicionais”, o livro destaca a existência de indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e caiçaras que vivem há tempos no mesmo território, comunitariamente, com técnicas e concepções de vida específicas e que não se encaixam nos padrões de consumo e de desenvolvimento do mundo capitalista. Ele pontua que esses povos estão dispostos a negociar e prestar serviços ambientais em troca do controle do território que ocupam e da permanência nele.

Em “Exemplos brasileiros” o livro destaca a diferença entre as concepções de trabalho nos grandes centros urbanos e nos quilombos. Essa diferença é notada não apenas no ato de trabalho, mas também nas formas simbólicas que ele adquire para os povos. O texto também mostra a importância da oralidade para a transmissão dos saberes tradicionais valorizados por esses grupos. Eles citam os faxinalenses e as quebradeiras de coco babaçu. O livro menciona agressões de latifundiários e de grupos empresariais às comunidades tradicionais.

Em “Ampliando o conceito de povos tradicionais” o texto retoma alguns aspectos centrais, pontuando sua relação particular com a natureza e seu funcionamento quase sempre sustentável e destacando a noção mais ampla que define os povos tradicionais e suas formas e concepções de vida. O conteúdo defende, porém, a necessidade do relacionamento dos povos tradicionais com a sociedade capitalista, apresentando o conflito político existente entre grandes grupos que buscam apropriar-se de suas terras.

Por fim, na última parte do capítulo, o tópico “Políticas públicas, direitos e reivindicações” registra a importância da organização das populações tradicionais em prol de

sua própria defesa e de seus territórios. Ele descreve os indígenas enquanto grupos precursores, mencionando importantes órgãos vinculados aos povos indígenas e defendendo luta por seus direitos com uma necessidade constante, dinâmica e cotidiana.

No item “Movimentos organizados” destaca-se o papel do enfrentamento de comunidades tradicionais pela expansão das atividades capitalistas em seus territórios. Dito isso, dá-se destaque aos Guardiões da Floresta como grupo de indígenas que identificam e vigiam, por meio de aparatos tecnológicos, as trilhas abertas por madeireiros criminosos. Em “Compartilhando experiências” há um relato de 2018, que descreve situação ocorrida no Amazonas, quando a comunidade indígena de Duraka acolheu o Primeiro Encontro Geral dos Agentes Indígenas de Manejo Ambiental. Tal encontro foi realizado para compartilhar práticas de realização do manejo ambiental com o intercâmbio entre comunidades indígenas.

Por fim, o capítulo 7 trata dos “Povos indígenas e sua episteme sobre a natureza”. O texto contrapõe as perspectivas indígenas, sintetizadas por meio do perspectivismo ameríndio, ao pensamento dualístico característico do mundo ocidental. As epistemologias indígenas são apresentadas enquanto novas possibilidades e posicionamentos frente à natureza. O livro defende que abrir os horizontes para essas perspectivas significa contestar a razão instrumental e problematizar os dualismos a que somos conformados. O livro utiliza o pensamento de Ailton Krenak para contestar as agressões humanas à natureza.

3.3.2 Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Editora Moderna

Com o título “Trabalho, tecnologia e natureza”, o livro é assinado por Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani e Silas Martins Junqueira. O livro faz parte de uma coleção de seis volumes e está dividido em dezesseis capítulos agrupados em quatro unidades. Utilizamos a apresentação do livro, chamada “O trabalho nos fez humanos” e os capítulos selecionados foram o número 1, chamado “Ciência, tecnologia e trabalho: instrumentos de domínio da natureza” e o número 13, chamado “Meio Ambiente e sociedade”.

A apresentação do livro indica o trabalho como característica principal do ser humano, definindo-a como a capacidade de atuar sobre a natureza e de transforma-la e, por vezes, ser transformado. Ele também coloca essa categoria como uma generalização e afirma que o livro trata das diferentes formas de organizar o trabalho, principalmente no capitalismo. Em seguida o livro aborda a conexão indissociável entre natureza e cultura para a compreensão histórica de dada realidade social e de suas concepções de vida.

O capítulo 1, “Ciência, tecnologia e trabalho: instrumentos de domínio da natureza”, contém duas questões iniciais que norteiam seu texto. Elas indicam a necessidade de refletir sobre como o trabalho transforma o ser humano e sobre como os avanços científicos têm prejudicado a natureza. Dito isso, o primeiro tópico, “Da contemplação ao domínio da natureza”, estabelece uma reflexão e uma conexão entre o acúmulo excessivo de lixo e a destruição do meio ambiente, e o modo de produção capitalista e seu foco na produção, distribuição e consumo de mercadorias. A partir disso o livro questiona se essa é a única forma de relação com a natureza e indaga sobre o que fazer. Em seguida, o texto aborda a contraposição entre “O encantamento com a natureza X o encantamento com a própria obra”, oportunidade em que são contrapostos os antigos filósofos e sua devoção para com a natureza, e a mudança gerada pelo modo de produção capitalista, em que a devoção é direcionada a mercadorias tecnológicas.

No próximo tópico, chamado “técnica: uma criação humana” o livro considera a técnica como atividade humana, caracterizando-a como a capacidade de o ser humano planejar suas atividades antes de realizá-las. Para o texto, esse é o fator distintivo entre a raça humana e os animais, os quais agem por instinto. Em “técnica, trabalho e transformação da natureza” o texto vincula técnica e trabalho, apresentando-os como inseparáveis, uma vez que o trabalho humano de transformar a natureza e ao mesmo tempo ser transformado por ela só é possível por meio da técnica. Nesse sentido, o livro classifica o trabalho como humanizador do ser humano, caracterizando-o como cultural, social e biológico. Em seguida o texto historiciza a “técnica”, questionando sobre a especificidade da tecnologia contemporânea. O tópico “Tecnologia: um modo de existência” busca responder essa questão. Segundo o livro vivemos em uma sociedade tecnológica devido à intensificação do uso da tecnologia em consonância com o desenvolvimento da ciência moderna e da criação de uma cultura própria a partir do uso dos aparelhos tecnológicos.

O próximo tópico aborda “A ciência como instrumento de domínio da natureza”. Neste item o texto mostra como o interesse dos cientistas modernos mudou da contemplação da natureza para o seu estudo voltado ao benefício dos seres humanos. Com isso, verifica-se a capacidade do ser humano em dominar a natureza, tida como infinita, por meio de seu conhecimento científico e do desenvolvimento de variados tipos de inovações para o bem-estar da espécie.

Em seguida, em “A cegueira da razão instrumental” o livro caracteriza essa forma de considerar a natureza apenas como um instrumento para atingir seus objetivos, ou seja, de forma utilitária. Em seguida, o livro trata do item “Repensando a relação entre ser humano e

natureza”. Nessa etapa o livro propõe mudanças políticas e éticas mais amplas. Nesse sentido, ciência e técnica devem ser usadas para fins humanitários. O conceito ecologia profunda é sugerido para pensar essas mudanças.

Por fim, o capítulo 13, “Meio Ambiente e sociedade”, é aberto com uma introdução da Unidade 4 em que é realizada uma reflexão a respeito dos “desastres” naturais ocorridos em Brumadinho e Mariana, em Minas Gerais. O livro os classifica como catástrofes naturais causadas pela ação humana no planeta. Em contraposição, indica o líder indígena Ailton Krenak como intelectual capaz de nos ajudar a repensar a forma como interpretamos e significamos a natureza.

Em seguida, o item “Meio ambiente: um problema do nosso tempo” realiza uma provocação buscando conciliar desenvolvimento econômico e conservação ambiental e, em seguida, questiona se o impacto dos problemas ambientais atinge todos da mesma maneira. O item “Meio ambiente e sociedade” volta a citar os “desastres ambientais” e indica a necessidade de revisão de referenciais econômicos, políticos, sociais e culturais. Ele busca a origem da forma de vida antropocêntrica e utilitarista dos seres humanos, demonstrando como a noção de natureza infinita e a ideia de progresso a influenciaram. O desequilíbrio exposto entre a relação dos seres humanos com a natureza é encarado como ameaça à vida. O livro utiliza uma citação para contrapor duas perspectivas diversas sobre o meio natural, uma característica dos indígenas e que se pauta pelo respeito, e outra, a do civilizador, que considera a natureza como uma fera a ser domada.

O tópico “O meio ambiente em debate” retoma várias reuniões internacionais realizadas desde que os problemas ambientais se tornaram latentes. O livro aborda esses encontros destacando algumas problemáticas principais discutidas e adotadas pelos países participantes.

A partir dessas considerações o próximo tópico se refere ao “Desenvolvimento sustentável: uma saída possível?”. O livro aponta, então, a necessidade de conciliar o desenvolvimento e a preservação do meio ambiente. Diante disso, ele define o conceito de desenvolvimento sustentável segundo a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela ONU. A esse respeito, o livro destaca a intenção do desenvolvimento sustentável, qual seja: a promoção de uma economia sustentável em diálogo com os princípios ecológicos. Em seguida, ele descreve como essa nova perspectiva influenciou o mundo e criou novas formas de empregos e negócios.

“O princípio dos 3 Rs” é explicitado para exemplificar o combate à poluição ambiental. Reduzir, reutilizar e reciclar são explicados para auxiliar nessa batalha. O livro

ainda menciona que uma ONG brasileira adicionou a categoria “Repensar”, para instigar a necessidade de repensar se tal produto realmente é necessário para nosso consumo.

Em seguida, no item “Desenvolvimento sustentável: críticas e controvérsias”, o livro demonstra como esse conceito foi considerado inadequado para países em expansão econômica e social. Também revela como ele pode ser encarado como universalista e superficial ao não considerar as diferentes formas de relação com a natureza estabelecidas por diversas sociedades, atribuindo igual responsabilidade ambiental a esses grupos. Por fim, ele sugere que o termo desenvolvimento sustentável ainda considera a natureza como a principal fonte de recursos, se abstendo do questionamento acerca dos padrões que geraram esse modelo de desenvolvimento. O livro cita Leonardo Boff para distinguir “Desenvolvimento ou sustentabilidade”. Sinteticamente o texto expõe as contradições entre os termos apontando sua exclusão mútua.

Por fim, o tópico “Meio ambiente como direito: justiça e racismo ambiental” constata que os problemas ambientais são dos mais importantes de nossa época e, junto disso, difunde a ideia de que todos somos responsáveis por esses problemas. No entanto, a partir de 1980, vários estudos começaram a relacionar a discussão em torno do meio ambiente a outras pautas importantes, mostrando que os impactos ambientais são potencializados pelas desigualdades sociais, o que deu origem ao movimento por justiça ambiental.

A noção de justiça ambiental é destacada e aprofundada pelo material em discussão. Ela está vinculada a uma concepção de que “o meio ambiente, em sua dimensão ecológica, social, política, estética e econômica, é um direito independente de raça, etnia, gênero ou classe social” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 16). O livro cita, por exemplo, como aterros, depósitos, incineradores são colocados majoritariamente em bairros periféricos.

Vários fatores influenciam para que pessoas socialmente vulneráveis habitem regiões perigosas como essas. Os baixos preços das terras, a falta de organização e de representação política das comunidades, em como a segregação espacial são alguns deles. Diante dessas reflexões, o livro indica a impossibilidade de pensar em um mundo ecologicamente equilibrado sem pensá-lo também em uma perspectiva econômica e socialmente justa.

3.3.3 Multiversos: Ciências Humanas - Editora FTD

Com o título “Sociedade, natureza e sustentabilidade”, o livro é assinado por Alfredo Boulos Junior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr. O livro também faz parte de uma coleção

de seis volumes e está dividido em seis capítulos agrupados em duas unidades. Utilizamos a apresentação da unidade 2, chamada “Desenvolvimento e sustentabilidade” e o capítulo selecionado foi o número 4, intitulado “A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza”.

A introdução da unidade 2 conta com uma reflexão a partir da cosmologia indígena Kopenawa a respeito da “queda do céu” e o fim do mundo que conhecemos. Ele dialoga com a perspectiva do líder indígena Ailton Krenak sobre a destruição da natureza por meio do modo de vida consumista que tem afetado o planeta. A esse respeito o livro chama a atenção para a mudança de perspectiva, para o diálogo com os conhecimentos ancestrais e para o respeito à natureza.

O capítulo 4, chamado “A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza”, é iniciado com o tópico “A natureza e as sociedades humanas”. O texto começa com uma reflexão em torno do processo de destruição da natureza e da ameaça à vida humana. Logo em seguida realiza um vínculo entre o pertencimento dos seres humanos à natureza e sua inseparabilidade. Logo em seguida, o livro relaciona a natureza a Deus por meio de uma gravura. O texto se direciona à rápida alteração do meio natural provocada pelo ser humano e sua artificialização. Em contraposição, o livro sugere as comunidades tradicionais como responsáveis por uma relação de preservação do meio no qual vivem e não pela sua destruição.

Em seguida, no tópico “Antropoceno”, o termo é conceituado a partir da concepção de uma nova era geológica caracterizada pela exploração e destruição do meio ambiente pelo homem a ponto de a ação humana gerar essa mudança. Em seguida, Ailton Krenak é citado novamente para explicar o antropoceno como o ataque humano às outras formas de vida e de organização que não veem a mercadoria como fundamental. Partindo dessas considerações, o livro mostra que a partir de 1970 estudiosos passaram a denunciar e a combater visões de mundo utilitaristas sobre a natureza, que a concebiam como infinita e fonte de desenvolvimento econômico. A partir desses estudos, duas questões são levantadas, quais sejam, a finitude da natureza e a característica socioambiental da relação entre ela e o ser humano.

O tópico “Natureza: recurso infinito” realiza uma analogia entre a Terra e uma moradia. A ideia é indicar que assim como uma morada, a Terra também precisa ser compreendida como lar e, como tal, requer cuidados a partir de seu equilíbrio e ciclos naturais. O texto mostra como a exploração dos recursos naturais se intensificou após a revolução industrial, desconsiderando-se suas consequências em prol do rápido

desenvolvimento. Contudo, o livro evidencia o conhecimento atual sobre a finitude dos recursos naturais, apontando alguns dados sobre como o modo de consumo contemporâneo é nocivo ao planeta e à vida humana.

Em seguida, a discussão se volta para a “Degradação ambiental e ambientalismo” que, segundo o texto, aumentaram a partir da década de 1960 no Brasil e no mundo. Ele aponta uma grande onda de conscientização nessa década, sugerindo o ano de 1990, com o fim da URSS, como potencializador de novas lutas políticas como o ambientalismo. O livro classifica o movimento ambientalista como questionador da dependência do modo de vida das explorações intensivas do meio natural e da vida humana por meio de intoxicação, por exemplo. O livro indica o crescente interesse pelo ambientalismo, mas aponta também a necessidade de compreensão dos conceitos ligados ao movimento.

Em “Ecologia e meio ambiente”, o texto diferencia tais termos. Enquanto classifica a ecologia como uma ciência desenvolvida na segunda metade do século XIX, explica que o meio ambiente é o meio que envolve os seres vivos. O texto relaciona rigorosamente a ecologia à ciência e o meio ambiente ao movimento político ambientalista pela defesa da natureza. A seguir, o texto explica os “Movimentos ambientalistas”, deixando claro, logo no início, a sua pluralidade de perspectivas. Ele menciona posicionamentos que acreditam que capitalismo e preservação do meio ambiente são inconciliáveis e até mesmo aqueles que acreditam ser possível uni-los. O livro destaca os movimentos que focam suas críticas ao sistema capitalista e os divide em conservacionistas e preservacionistas.

O “Conservacionismo” defende a conservação da natureza e sua exploração de forma controlada e eficiente, atendendo às necessidades do presente e considerando as do futuro. Os conservacionistas acreditam que a base para sua posição é a mudança das atitudes cotidianas. Para o “Preservacionismo”, a natureza sofre com toda ação humana, sendo necessário protegê-la do desenvolvimento. Os preservacionistas defendem que a vida não humana deve ser intocada pelos seres humanos. A partir dessa diferenciação, o livro ainda subdivide os movimentos ambientalistas em antropocentristas e ecocentristas. Segundo o texto, entre os antropocêntricos existem aqueles que acreditam na superação da crise ambiental por meio do desenvolvimento técnico-científico e/ou movimentos que propõem uma economia verde. Do lado dos ecocentristas, o texto coloca aqueles que acreditam no planeta como um ser vivo, defendendo uma economia estacionária, bem como aqueles que defendem a redução drástica do desenvolvimento e do crescimento populacional. O livro indica várias organizações governamentais, intergovernamentais e não governamentais criadas com base nos movimentos ambientalistas citados anteriormente.

Em seguida, no tópico “Sustentabilidade”, o livro remonta a origem desse termo na Conferência de Estocolmo, definindo-o em linhas gerais como manter algo funcionando sem que haja prejuízos no local onde acontece esse funcionamento. Por outro lado, desenvolvimento sustentável surge como integrador entre o crescimento econômico, equidade social e proteção ambiental, buscando atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações do futuro sanarem as suas. O texto aponta, no entanto, que na prática, o desenvolvimento sustentável encontra barreiras devido à tradição expansionista e industrial dos países.

Em “Produção, consumo e sustentabilidade” o texto faz uma relação direta entre a produção de variados tipos de produtos e a densidade populacional. Ele também aponta o crescimento das áreas industriais e de imensas regiões de produção agropecuária fora das grandes cidades. Em seguida, o livro aponta a “Importância de substituir ou reparar produtos”, indicando a postura que grandes empresas devem tomar em países desenvolvidos e em desenvolvimento: fornecer informações aos consumidores, instruindo-os sobre o tempo de vida útil de seus produtos; atribuir responsabilidade aos fabricantes para que estendam a vida útil de seus produtos; melhorar a infraestrutura do tratamento de resíduos; reconhecer o potencial do setor informal; educar consumidores e estabelecer medidas de monitoramento, verificação e execução da vida útil dos produtos.

O tópico “Modos de vida das comunidades tradicionais” destaca a ancestralidade e a tradição das comunidades tradicionais nos aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos em sua relação com a natureza. De forma geral, podem ser consideradas comunidades tradicionais povos indígenas, comunidades de pescadores artesanais, extrativistas, quilombolas, comunidades de matriz africana ou de terreiro, ribeirinhos, entre outros. O item destaca os povos indígenas, enfatizando sua organização comunitária caracterizada por uma sólida identidade historicamente determinada por relações de parentesco e vizinhança, pela descendência dos povos ancestrais anteriores à ocupação portuguesa e por seu modo de vida próprio. Destaca-se, ainda, seu forte vínculo, material e imaterial com a terra, de onde retiram tudo o que precisam para sobreviver.

Em seguida, ao tratar das “Unidades de conservação” o livro mostra que estas são recentes, mas que os parques existem desde o século XIX. O livro também defende a influência dos movimentos ambientalistas para a promoção das unidades de conservação. A obra ainda expõe um mapa e realiza uma distinção entre “Tipos de unidades de conservação”. As unidades de conservação de proteção integral mantêm os ecossistemas com mínimas alterações e seus recursos são usados indiretamente. As unidades de conservação de uso

sustentável conservam os ecossistemas conciliando a preservação da diversidade e dos recursos naturais com seus usos de forma sustentável.

Por fim, o livro destaca os “Corredores ecológicos” como áreas que ligam unidades de conservação a florestas. O Objetivo, segundo o texto, é garantir a rota de animais e a disseminação de sementes, permitindo a recuperação de áreas degradadas. O livro ainda destaca a união de países industrializados para a defesa das florestas em países tropicais.

4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Nessa etapa do trabalho, utilizamos os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio como fonte histórica e que possuem inúmeras funções. Consideramos que o livro é um produto de uma época histórica específica e como tal, carrega os valores e os interesses de quem os encomendou e/ou os produziu. Consideramos os livros didáticos principalmente como uma mercadoria, inserida e determinada pelo modo de produção capitalista e responsável pela disseminação dos interesses e pela reprodução das condições históricas que fazem da burguesia a classe dominante. A partir dessas considerações, submetemos os livros à crítica segundo os referenciais teóricos apresentados e detalhados na seção anterior.

4.1 AS CATEGORIAS METABOLISMO E TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS

O que consideramos como metabolismo entre ser humano e natureza é, segundo Saito (2021), a compreensão de Marx de que ser humano e natureza constituem uma unidade que é mediada pelo trabalho, onde os seres humanos só podem produzir por meio da junção do corpo orgânico com o inorgânico. Portanto, podemos perceber uma unidade original no pensamento marxiano que concebe o ser humano enquanto parte inseparável da natureza: “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2020, p. 293).

Segundo Marx (2020), o trabalho é a atividade pela qual os seres humanos produzem e reproduzem suas necessidades vitais básicas, isto é, produzem as suas condições materiais de vida. Como apontado na seção anterior, esse processo está inserido no contexto metabólico original entre seres humanos e natureza e considera o trabalho, portanto, como atividade que regula o metabolismo.

De acordo com Foster (2023), os seres humanos medeiam, regulam e controlam seu metabolismo com a natureza por meio do processo de trabalho. Na mesma direção, a crítica de Carlos Loureiro (2015) à categoria de trabalho instrumentalizada para o lucro é elementar para nossas considerações a respeito dos conteúdos abordados pelos livros didáticos. É dentro do modo de produção capitalista que o trabalho deixa de ser um regulador do metabolismo entre ser humano e natureza e passa a ser instrumento de alienação, isto é, contribuindo para a

ruptura metabólica. Para ele, diante do modo de produção capitalista “o trabalho é transformado em mercadoria e a finalidade da produção social passa a ser o mais-valor, ou seja, a riqueza material obtida pela exploração do excedente de trabalho em relações de expropriação do trabalhador” (Loureiro, 2015, p. 164).

Segundo Saito (2021), Marx considera a dissolução da unidade original entre seres humanos e natureza “como a ruptura das condições objetivas naturais para a alienação metabólica dos humanos com a natureza” (Saito, 2021, p. 89). Portanto, a partir dessa ruptura metabólica, o acesso às condições naturais de reprodução da existência humana passa a ser negada aos trabalhadores de tal forma que o trabalho não funcione mais para a produção e reprodução da vida material dos seres humanos.

Segundo essa perspectiva, a divisão social do trabalho no capitalismo distancia o trabalhador da natureza, do resultado de seu próprio trabalho e da sua atividade de produção, pois essa atividade passou a ser pensada e coordenada por quem detém os meios para a produção e os utiliza para o próprio benefício, ou seja, para o lucro imediato. Portanto, o trabalho apropriado pelo capital tem como função primeira a busca pela acumulação. A esse respeito, segundo Saito,

o capital trata o trabalho apenas como um meio para sua autovalorização infinita, em que o trabalho concreto cede à primazia do trabalho abstrato. O que importa na produção capitalista não é mais a satisfação das necessidades sociais, pois elas são satisfeitas apenas casualmente sob a anarquia da competição capitalista. O desejo de acumulação de capital nunca pode ser satisfeito com um certo valor de uso qualitativo; é um movimento “sem fim” de uma quantidade em crescimento incessante (Saito, 2021, p. 155).

A análise que se segue se refere aos livros didáticos descritos anteriormente para pontuar quais suas considerações a respeito da relação entre comunidades tradicionais e natureza dentro de nossa contemporaneidade, isto é, dentro das problemáticas mencionadas anteriormente que envolvem a forma como o modo de produção capitalista em nossa contemporaneidade busca se apropriar da natureza para sua constante reprodução e exploração.

4.1.1 Reabilitando os marxismos para análise dos livros didáticos: trabalho e metabolismo

O livro *Identidade em Ação* traz perspectivas implícitas relevantes para considerarmos o processo de **ruptura metabólica**. Podemos perceber que o livro didático estabelece uma discussão moral em torno do meio ambiente e da violência sobre as comunidades tradicionais.

Ao sugerir a união em torno do modo de produção capitalista e a consciência ambiental, ele camufla o fundamento do modo de produção capitalista. Ao se referir a entraves para sua acumulação, Saito (2021) defende que “o capital não aceita passivamente esse obstáculo material imposto a seu desejo infinito de acumulação. Sempre que encontra um limite tende, imediatamente, a superá-lo (Saito, 2021, p. 125).

No entanto, em algumas oportunidades o texto sempre direciona a perspectiva do livro para a união entre devastação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Segundo John Bellamy Foster (2023), essa perspectiva é conhecida como capitalismo verde. Vejamos:

Figura 1: Povos tradicionais, natureza e capitalismo

CAPÍTULO

8

Povos tradicionais,
natureza e capitalismo



Olvído, obra de Cildo Meireles, em exposição no Sesc Pompeia, em São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. No centro da obra, há uma cabana típica dos povos indígenas da América do Norte, feita com cédulas de dinheiro de países do continente americano. Em volta dela, ossos bovinos preenchem um círculo formado por 70 mil velas brancas. Na exposição, era possível ouvir, vindo de dentro da cabana, um som semelhante ao de uma motosserra.

Conversa inicial

Na obra *Olvído*, Cildo Meireles representou o drama dos povos indígenas da América desde a época da chegada dos europeus, quando foram submetidos a um violento processo de exploração humana e material. Os que vivem hoje no Brasil e em outros países lutam contra a destruição do meio ambiente e a invasão de suas terras por madeireiros, garimpeiros, fazendeiros, grandes empresas e outros exploradores movidos por interesses econômicos. O modo de vida desses povos tradicionais, porém, não se baseia no modelo econômico capitalista, adotado em quase todo o planeta.

O modo de vida das sociedades capitalistas é baseado na exploração – muitas vezes predatória – de recursos naturais. Matérias-primas são constantemente exploradas para garantir o desenvolvimento tecnológico e a produção em massa de todo tipo de produto: de insumos básicos, como alimentos, a bens de consumo duráveis, como computadores e automóveis. O processo de utilização desse modelo vem se desenvolvendo há séculos e tem gerado transformações socioambientais que afetam de forma decisiva a qualidade de vida de todos os seres humanos.

1. Interprete os elementos da instalação artística e relacione-os à situação sócio-histórica e atual dos povos indígenas que habitam o continente americano. Pense sobre as transformações nos modos de exploração econômicos, humanos e ambientais.
2. Em sua opinião, é possível conciliar o modo de vida capitalista com a preservação do meio ambiente? Justifique.

142

Fonte: Karnal, *et al.*, 2020, p. 142

Como é possível perceber, o texto vincula o desenvolvimento tecnológico exclusivamente à exploração predatória dos recursos naturais: “Matérias-primas são

constantemente exploradas para garantir o desenvolvimento tecnológico e a produção em massa de todo tipo de produto” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 142). O livro didático direciona a interpretação dos leitores para a possibilidade de união entre capitalismo e uma consciência ambiental, ignorando a assimetria de tais conceitos quando defende a necessidade da exploração para que haja desenvolvimento tecnológico. Embora mencione pontos negativos do capital, sua função é justificar e legitimá-lo como a melhor alternativa.

Em seguida o livro traça uma conexão direta entre a demanda de consumo da população e a necessidade de produzir mercadorias para atender essa necessidade. Ele subverte o modo de produção capitalista e o justifica para atender à demanda da população, afinal é isso que importa. Como se menos pessoas fosse a solução para o controle de produção (Angus, 2023). A obra também justifica que “no capitalismo, o ser humano é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de mercadorias. Assim, quanto mais pessoas existem no mundo, maior é o número de consumidores e, simultaneamente, de trabalhadores” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 143). Vejamos:

Figura 2: Sociedade contemporânea e natureza

1. Sociedade contemporânea e natureza

O modo de produção capitalista vem se desenvolvendo há mais de quatrocentos anos, mas adquiriu as características atuais ao longo do século XX. O capitalismo se expandiu de maneira mais intensa após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a aceleração do avanço tecnológico, e se globalizou após a queda do Muro de Berlim, em 1989, quando o sistema socialista perdeu a adesão de muitas nações. Hoje, quase todos os países desenvolvidos ou em desenvolvimento extraem recursos da natureza, produzem e consomem de acordo com a lógica capitalista.

Além de fatores geopolíticos, que contribuem de forma decisiva para o avanço do modo de produção capitalista, outro elemento é muito importante para compreendermos a relação desse fenômeno com a degradação do meio ambiente: o crescimento da população mundial. Em 1960, uma década e meia após o fim da Segunda Guerra Mundial, aproximadamente 3 bilhões de pessoas viviam no planeta. Hoje, após pouco mais de meio século, há mais de 7,5 bilhões de habitantes na Terra, a maioria em grandes cidades, mas boa parte também espalhada por localidades como vilas, comunidades e aldeias.

O desenvolvimento de técnicas sanitárias e médicas e a maior disponibilidade de alimentos, avanços propiciados pelo sistema capitalista, contribuíram para esse crescimento populacional. A média de vida dos seres humanos também aumentou, mesmo considerando as desigualdades na distribuição efetiva desses avanços. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 2000 e 2016, a expectativa de vida no mundo cresceu 5,5 anos: de 66,5 para 72 anos de idade.

Você deve estar se perguntando como o crescimento populacional está relacionado com a expansão do modo de produção capitalista e seus efeitos socioambientais. A princípio, quanto maior a população, maior o número de consumidores – o capitalismo depende do aumento do consumo e da produção para se expandir. Além disso, no capitalismo, o ser humano é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de mercadorias. Assim, quanto mais pessoas existem no mundo, maior é o número de consumidores e, simultaneamente, de trabalhadores.

Nesse contexto, a produção de alimentos e bens materiais cresce de acordo com o consumo. O incremento da atividade extrativista, o desenvolvimento de parques industriais e o avanço tecnológico estimulam grandes empresas a produzir cada vez mais para aumentar seus lucros. Para que as indústrias produzam em larga escala, são extraídas cada vez mais matérias-primas da natureza, alimentando um ciclo de destruição.

Portanto, não é possível atender à demanda crescente de consumo sem aumentar a extração e a transformação de recursos naturais. Os impactos diretos ou indiretos dessas atividades no meio ambiente são visíveis em qualquer grande cidade: poluição, enchentes, rios e córregos contaminados, acúmulo de lixo etc. No campo, pequenos produtores se veem pressionados pelas grandes empresas extrativistas. As populações tradicionais, como as de caçaras, indígenas e quilombolas, veem sua atividade de subsistência e/ou produtiva, suas práticas e saberes ameaçados pelas grandes empresas capitalistas, que ampliam o raio de sua operação para as áreas em que vivem algumas dessas populações. Assim, a expansão do capitalismo contemporâneo envolve, também, questões e dilemas políticos, étnicos e culturais.

Povos e comunidades tradicionais

Segundo a legislação brasileira, no inciso I do artigo 3º do Decreto nº 6.040, de 2007, povos e comunidades tradicionais são “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. Esse conceito será retomado e aprofundado na página 146 deste capítulo.

Os dados citados nesta página foram retirados de: WHO. *World health statistics 2019: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. Geneva: WHO, 2019. p. 4.

Dica de filme

Onde está segunda?

Direção: Tommy Wirkola.

País: Bélgica, Estados Unidos, França e Reino Unido.

Ano: 2017.

Duração: 124 min.

O filme retrata um mundo com grave escassez dos recursos naturais em razão do aumento crescente da população e da manutenção do modo de produção capitalista a qualquer custo.

A saída encontrada para o problema é investir em alimentos desenvolvidos em laboratório, mas essa iniciativa traz riscos inesperados à preservação da espécie humana, provocando a reflexão sobre as ambiguidades do desenvolvimento tecnológico capitalista.

Essa explicação evidencia como o capital inverte a condição metabólica do ser humano, que a partir da natureza produz o que precisa para sua subsistência, mas naturaliza a expansão capitalista e sua forma de apropriação do ambiente natural e do trabalho humano. Ao transformar o humano em trabalhador assalariado o capital o precariza, tornando-o seu dependente e modificando suas necessidades originais. No capital, a produção não está vinculada às necessidades, mas sim à sua valorização. De acordo com Saito (2021), “a inversão das relações entre pessoas e coisas causa não apenas a dominação alheia e reificada das ações dos indivíduos, mas também a modificação das necessidades e da racionalidade humana, ou seja, a personificação das coisas” (Saito, 2021, p. 146).

Figura 3: O debate ambiental e as questões sociais

3. O debate ambiental e as questões sociais

Em 1972, foi realizada, em Estocolmo, na Suécia, a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, como mencionado no *Capítulo 6*. Nesse evento, consagrou-se a ideia de que o desenvolvimento econômico não poderia ser tratado de forma independente das questões ambientais.

Anos depois, em 1983, a Comissão Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento passou a investigar os impactos das atividades humanas no planeta, o que resultou na publicação, em 1987, do relatório *Nosso Futuro Comum*. De acordo com esse relatório, não se pode satisfazer as necessidades sociais e econômicas da geração atual sem pensar na sobrevivência das gerações futuras. Foi definido, então, o conceito de desenvolvimento sustentável, que é muito utilizado para planejar ações de redução dos efeitos das atividades econômicas sobre a natureza.

Outro evento marcante foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em 1992 (também conhecida como Rio-92). Com a participação de chefes de Estado, foi um divisor de águas para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas ao meio ambiente. Na conferência, foi proposto um programa integrado de ações voltadas ao uso racional e sustentável dos recursos naturais. Esse programa foi publicado na Agenda 21, que continha também um planejamento de metas ambientais relacionadas às dimensões econômicas e sociais, de conservação e de proteção de diversos ecossistemas. Várias organizações da sociedade civil (como ONGs, institutos e movimentos sociais) participaram da elaboração desse documento.

Alguns anos depois, em 1997, a ONU realizou a Cúpula da Terra +5, uma reunião especial em que representantes das nações revisaram e atualizaram a Agenda 21,

além de elaborar uma lista de recomendações para o cumprimento das metas. Com o objetivo de planejar as ações para concretizar tais metas, em 2002, ocorreu, em Johannesburgo, na África do Sul, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável.

Com base nesses encontros mundiais e nos documentos decorrentes deles, foi formada em 2015, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, da qual participaram líderes de diversos países. Nesse encontro, foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que, como apresentado no *Capítulo 6*, compõem um rigoroso planejamento de implantação de ações de sustentabilidade ambiental por várias nações, de forma coordenada, até 2030. O documento que reúne essas disposições intitula-se *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* e constitui o principal instrumento de orientação dos países a respeito das questões ambientais.

Para além da retomada do debate ambiental internacional, abordado em capítulos anteriores, é importante destacar que as ações dispostas em documentos como a Agenda 21 e os ODS articulam o uso responsável dos recursos naturais às questões sociais. Desse modo, a natureza não é tratada nesses documentos como algo que deve ser apenas preservado, mas como um sistema relacionado às formas de vida, subsistência e produção das mais diferentes populações.

Isso significa que o debate ambiental não se restringe, por exemplo, à reciclagem do lixo gerado nas grandes cidades, mas abrange o modo como cooperativas podem fazer da reciclagem um negócio rentável para os catadores de materiais. Em outro exemplo, não se limita à proibição da pesca em determinado rio, mas envolve a criação de condições para que pescadores diversifiquem sua produção, reduzindo sua dependência de determinado meio. O debate ambiental, portanto, envolve o conhecimento das diferentes culturas e modos de vida e dos diversos usos dos recursos naturais para a manutenção das comunidades.

Reprodução autorizada. At. Helio de Castro Pereira e Luis Carlos de 11 de fevereiro de 1998.



Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia. Foto de 1972. O evento reuniu 113 países e foi um marco importante para a questão do meio ambiente.

145

Fonte: Karnal, *et al.*, 2020, p. 145.

Como é possível perceber na Figura 3, todo o debate em torno das questões ambientais é reduzido à possibilidade de rentabilizar as práticas das comunidades tradicionais e/ou outros grupos vinculados a práticas “sustentáveis”. Em momento algum se questiona a condição de

trabalho das pessoas, as condições históricas em que elas estão submetidas e muito menos o *status quo* que produz a devastação ambiental e sua exploração. Tudo é sintetizado por meio da afirmação de que o debate a respeito do meio ambiente “não se restringe, por exemplo, à reciclagem do lixo gerado nas grandes cidades, mas abrange o modo como cooperativas podem fazer da reciclagem um negócio rentável para os catadores de materiais” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 145).

A esse respeito, Saito (2021) mostra que o capital pouco se importa com os problemas relativos ao meio ambiente, eles são vistos como problemas externos. Seu interesse sempre está concentrado na busca de formas mais fáceis e baratas de acesso aos recursos naturais. Com isso, a instrumentalização da natureza se torna o senso comum e até a ciência é desenvolvida para ser útil ao capital. Para o autor, o desenvolvimento tecnológico no capital é direcionado para potencializar a exploração humana e natural de forma mais econômica. Essa perspectiva, segundo ele, é o que insere a redução de resíduos e a reciclagem ao capitalismo, por exemplo, mascarando sua destrutividade. Ele pressupõe que esse tipo de prática, no capital, só acontece quando se “reduz os custos de produção. A produção sustentável não é um objetivo dessas economias no emprego de capital” (Saito, 2021, p. 170).

Como sabemos, no capitalismo “a produção é orientada para a utilização máxima das forças gratuitas da natureza para a obtenção de lucro” (Saito, 2021, p. 215). Desse modo, acreditamos ser uma violência simbólica contra os povos e comunidades tradicionais tratar de suas práticas, sejam elas quais forem, com a intenção de monetizá-las. Tratando, por exemplo, do trabalho realizado por uma comunidade tradicional, e descrevendo, para tal fim o ofício de canoeiro em um quilombo, o livro didático ignora a história da comunidade e de suas práticas a fim de defender sua inserção ao modo de produção capitalista. O livro aborda o trabalho nas comunidades tradicionais como sendo possuidor do mesmo significado atribuído pelo capital. Embora mencione a diferença, não a explica. Para o livro, o que importa é a integração das comunidades tradicionais ao capitalismo, sem jamais problematizar a possibilidade de “coexistência” e/ou a forma com que o capital massacra as comunidades tradicionais. Isso fica evidente quando o livro menciona que “o estudo de práticas como essa é indispensável para que se reconheça o patrimônio dos povos tradicionais, contribuindo para que eles permaneçam, prosperem e inspirem práticas e atitudes sustentáveis, coexistindo com o modelo capitalista” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 147). Vejamos:

Figura 4: Exemplos brasileiros

Exemplos brasileiros

Os quilombolas são povos tradicionais remanescentes de grupos de resistência à escravidão. Em 2010, o Instituto Socioambiental – organização da sociedade civil voltada ao estudo do meio ambiente e de povos tradicionais – promoveu um inventário cultural desses povos. Os sociólogos e antropólogos do instituto catalogaram as atividades de produção agrícola e artesanal, os mitos, as festas, os costumes e as crenças dos quilombolas.

Por meio de atividades de pesquisa como essa é possível saber como os habitantes de uma comunidade vivem em locais distantes dos centros urbanos.

Essas comunidades não enxergam a natureza apenas como fonte de recursos que devem ser extraídos para venda e obtenção de lucro. Além disso, o trabalho nas comunidades tradicionais não tem o mesmo significado de um emprego formal exercido por alguém em uma cidade industrial. As diferenças entre esses tipos de trabalho não são apenas concretas, mas também simbólicas.

O ofício de canoeiro no Quilombo Maria Rosa, no Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, por exemplo, integra a sustentabilidade econômica com o saber ancestral do manejo da canoa. O canoeiro transporta alimentos e artesanatos que são vendidos na cidade, pessoas para escolas e postos de saúde e encomendas, sendo responsável por integrar boa parte das atividades produtivas do grupo. Não há cursos de formação de canoeiros. O conhecimento dos canoeiros mais velhos é transmitido para os mais novos de forma oral e pela prática cotidiana do manejo da canoa, objeto fundamental na relação das populações quilombolas do Vale do Ribeira com a natureza.

Um estudo de práticas como essa é indispensável para que se reconheça o patrimônio dos povos tradicionais, contribuindo para que eles permaneçam, prosperem e inspirem práticas e atitudes sustentáveis, coexistindo com o modelo capitalista.

Dica de filme

A indústria do leite

Direção: Andreas Pichler.

País: Alemanha e Itália.

Ano: 2017.

Duração: 91 min.

O documentário aborda diversas questões que envolvem a produção industrial de leite, como a pressão de grandes grupos capitalistas sobre pequenos produtores tradicionais em diferentes partes do mundo.

Foto: Reprodução/Arquivo, Ar. 118 da Coleção Perce e Luz 0010 de 11 de fevereiro de 1998. Arquivo: ARQUIVO PERCE E LUZ



Canoeiro da comunidade quilombola Maria Rosa, em Iporanga, no Vale do Ribeira, São Paulo. Foto de 2010.

Fonte: Karnal, *et al.*, 2020, p. 147.

Portanto, seu **trabalho** só faz sentido se estiver vinculado ao capital, ele não existe fora dessa “atividade produtiva”. Como bem destacou Kohei Saito (2021) a ruptura metabólica realizada pelo modo de produção capitalista que separa os seres humanos da terra, de sua forma de produção e de existência, faz com que os indivíduos percam “qualquer garantia de existência física e sua atividade se torna estranhada, controlada e dominada por forças alheias” (Saito, 2021, p. 59). Com isso, queremos evidenciar que considerar as comunidades tradicionais como passíveis de serem tornadas assalariadas significa, em poucas palavras, torná-las pobres. Significa não respeitar a historicidade de sua relação com a terra e atribuir a elas o conceito de **trabalho** tal como concebido pelo modo de produção capitalista. Em última análise, se trata de difundir uma narrativa para naturalizar a necessidade de

incorporar formas de vida que, em alguma medida, servem para questionar o modo de produção capitalista ao próprio sistema.

Por outro lado, o livro *Diálogo* da Editora Moderna, traz considerações pertinentes a respeito das discussões referentes à importância do trabalho para a espécie humana e sua inserção na natureza. Isso fica evidente quando o texto define técnica e trabalho em suas páginas subsequentes. A respeito da técnica, o livro a define como uma característica específica dos seres humanos, para ele “o animal age instintivamente, mas o ser humano planeja mentalmente suas ações” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 15). Vejamos:

Figura 5: Técnica: uma criação humana

O encantamento com a natureza × o encantamento com a própria obra

O marco do início da filosofia ocidental foi o maravilhamento do homem diante da natureza. Platão e Aristóteles assinalaram que o espanto ou a admiração e a vontade de conhecer estavam na origem das investigações dos primeiros filósofos. Por que a natureza é dessa forma, e não de outra? O que determina sua unidade e diversidade? Por que tudo muda incessantemente? Haverá algo de permanente por trás da transitoriedade das coisas e dos seres? Essas eram algumas das perguntas que esses filósofos se faziam, orientados pelo desejo de conhecimento. Os pensadores naturalistas acreditavam que o caminho para conhecer a natureza era o mesmo que o empreendido para compreender o ser humano, pois o homem era entendido como parte dela.

Com o progressivo desenvolvimento do capitalismo e do consumo exacerbado, os seres humanos estabeleceram uma nova relação com a natureza. Ela deixou de ser objeto de admiração para tornar-se fonte fornecedora de matéria-prima. Atualmente, o que causa deslumbramento são as invenções humanas, em especial os produtos e serviços tecnológicos (computadores, celulares, apps, internet, redes sociais etc.), que são incessantemente renovados e aperfeiçoados. **Doc. 1** Esse encantamento com a tecnologia e seus produtos pode obscurecer a compreensão sobre o nosso modo de existência atual, nossa maneira de lidar com o mundo e a sociedade.

:: Técnica: uma criação humana

Na natureza, os seres vivos têm modos e estratégias próprios de sobrevivência. O comportamento de um tigre em relação à sua presa, por exemplo, é específico. Ele desenvolve um conjunto de ações para atingir seu objetivo: se agacha na relva, movimenta-se lentamente, observa sua presa, dá um bote certeiro para, depois, alimentar-se.

Alguns pensadores diriam que o tigre usou uma técnica para caçar a presa. A técnica, então, estaria presente na natureza. Mas tal abordagem deixa de lado um aspecto importante quando lidamos com a técnica e seus produtos: a razão, o planejamento. O animal age instintivamente, mas o ser humano planeja mentalmente suas ações, ou seja, o seu procedimento para sobreviver não é só instintivo, pois ele pensa sobre as melhores estratégias de acordo com o momento e as circunstâncias. A **técnica**, nesse caso, é algo eminentemente humano; uma criação do homem, que abrange tanto aspectos materiais, como instrumentos, quanto aspectos imateriais, como teorias.

Técnica, trabalho e transformação da natureza

A técnica, entendida aqui como procedimento racional que garante a existência humana, é inseparável do trabalho. Por meio do trabalho, o ser humano se apropria da natureza e a transforma, fabricando produtos úteis à sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, o ser humano é transformado ao criar possibilidades para além de seus instintos ou determinantes naturais. Seus limites biológicos são ultrapassados pela produção de instrumentos, pela elaboração de teorias e pela criação de inúmeros procedimentos não naturais, que ampliam a capacidade de atuação humana. **Doc. 2**

O **trabalho** se desenvolve pela cooperação entre pessoas, isto é, no seio das relações sociais. Por meio das relações entre coisas – os produtos do trabalho, como caneta, livro, computador ou casa – e pessoas, cada indivíduo se humaniza. Por isso, o homem pode ser caracterizado, antes de tudo, como um **ser cultural e social**, e não apenas biológico.

A técnica está na origem do ser humano e se transforma de acordo com as mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorrem ao longo do tempo; não foi a sociedade moderna que inventou a técnica. Por que, então, se diz que vivemos em uma sociedade da tecnologia? O que há de novo na técnica contemporânea?



Na sociedade contemporânea, o principal objeto de encantamento humano é a tecnologia e seus aparelhos. Na foto, representação conceitual de especialistas em tecnologia em reunião.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3 e 5
Habilidades:
EM13CH5103 EM13CH5202
EM13CH5303 EM13CH5504

Questões

Registre em seu caderno

• A filosofia é o desejo de buscar a sabedoria ou o conhecimento. Na sociedade atual, o desejo de utilizar algo parece ser mais intenso que a vontade de conhecer as coisas. Em dupla, respondam às seguintes questões.

- Qual é a diferença entre conhecer e utilizar?
- Qual produto tecnológico é seu desejo atual de consumo?
- O que você deseja conhecer?

Fonte: Romeiro, *et al.*, 2020, p. 15

As questões abordadas nessas páginas são importantes para nossa análise, pois nos possibilitam perceber que o livro trata de uma discussão profunda a respeito do trabalho e de sua conexão direta com a natureza. O livro evidencia que foi o modo de produção capitalista o responsável por disseminar uma nova relação utilitária com a natureza. Ao mesmo tempo, a discussão estabelecida sobre as categorias **trabalho** e **técnica** é rica para problematizar as

questões abordadas em outros capítulos e que estão integradas ao contexto histórico de desenvolvimento humano dentro do meio ambiente. Sobre a categoria de trabalho, o livro didático ressalta que “o ser humano é transformado ao criar possibilidades para além de seus instintos ou determinantes naturais” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 15).

Figura 6: A ciência como instrumento de domínio da natureza

Tecnologia: um modo de existência

Atualmente, o uso que fazemos da técnica nos distingue de outras épocas, não só pelo seu alto grau de inserção nos principais campos de atuação humana, o que modifica nosso modo de existência, como também por sua associação com a ciência. A técnica tradicional utilizava conhecimentos empíricos, pré-científicos, não teóricos. A técnica convertida em tecnologia teria se desenvolvido a partir da instituição da ciência moderna (século XVII) e se firmou principalmente com a Revolução Industrial.

“[A tecnologia pode ser definida como] o campo de conhecimento relativo ao desenho de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajustamento, manutenção e monitoramento, à luz de conhecimento científico.”

BUNGE, citado em CUPANI, Alberto.
In: *Filosofia da tecnologia: um convite*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

Além disso, a inserção cada vez mais intensa da tecnologia criou uma cultura própria. Pensamos, agimos, criamos e vivemos sob a influência de aparelhos tecnológicos. Compare, por exemplo, as formas de comunicação entre as pessoas antes e depois da disseminação dos *smartphones* e das redes sociais. Apesar da proximidade temporal, os dois modos de vida são muito diferentes, não são? É nesse sentido que se pode falar que vivemos em uma **sociedade tecnológica**.

:: A ciência como instrumento de domínio da natureza

Os avanços que possibilitaram a sociedade tecnológica implicaram uma mudança de mentalidade em relação à natureza. Isso pode ser evidenciado já no início da ciência moderna. Diferentemente dos pensadores naturalistas, os cientistas modernos não buscavam apenas conhecer desinteressadamente os princípios gerais que regem a natureza. Eles procuravam descobrir as leis dos fenômenos, isto é, perceber as relações permanentes em determinadas circunstâncias. Uma porção de água potável, por exemplo, congela sempre que atinge temperaturas abaixo de 0 °C, bem como um metal dilata-se sempre que é aquecido a determinado grau. As leis da natureza não são mais investigadas apenas para se adquirir conhecimento, mas também para serem utilizadas em benefício das pessoas.


O texto a seguir, do filósofo francês René Descartes (1596-1650), revela muito sobre a abordagem da natureza pela ciência moderna e sobre a influência desse pensamento na sociedade atual.

“[...] é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida, e que, ao invés dessa filosofia especulativa ensinada nas escolas, pode-se encontrar uma filosofia prática, mediante a qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos rodeiam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-las do mesmo modo em todas os usos a que são adequadas e assim nos tornaríamos como que senhores e possesores da natureza.”

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 81-82.

O conceito de “posse” chama a atenção no texto acima. Segundo Descartes, o ser humano deveria conhecer as regras e as leis da natureza por meio da ciência, para dominá-la e utilizá-la de acordo com seus interesses. Nesse sentido, o conhecimento científico sobre a natureza trouxe poder aos seres humanos, que se consideraram capazes de subjugar a natureza.

Segundo essa perspectiva, utilizamos o conhecimento científico para aumentar a produtividade da agricultura; investigamos as propriedades do ferro e do aço para construir casas, edifícios, carros e estradas de ferro; pesquisamos o espaço sideral para colocar em órbita satélites que ampliam nossa comunicação; fazemos experiências com roedores, macacos e outros animais para testar medicamentos e evitar doenças, e assim por diante. A natureza é considerada, de acordo com essa visão, uma espécie de reservatório infindável, cujos recursos estão sempre à disposição para nosso prazer e bem-estar. [Doc 3](#)



O domínio sobre a natureza tem consequências diretas sobre a vida na Terra. O descarte de materiais nos oceanos, principalmente plástico, tem afetado várias espécies marinhas.

16

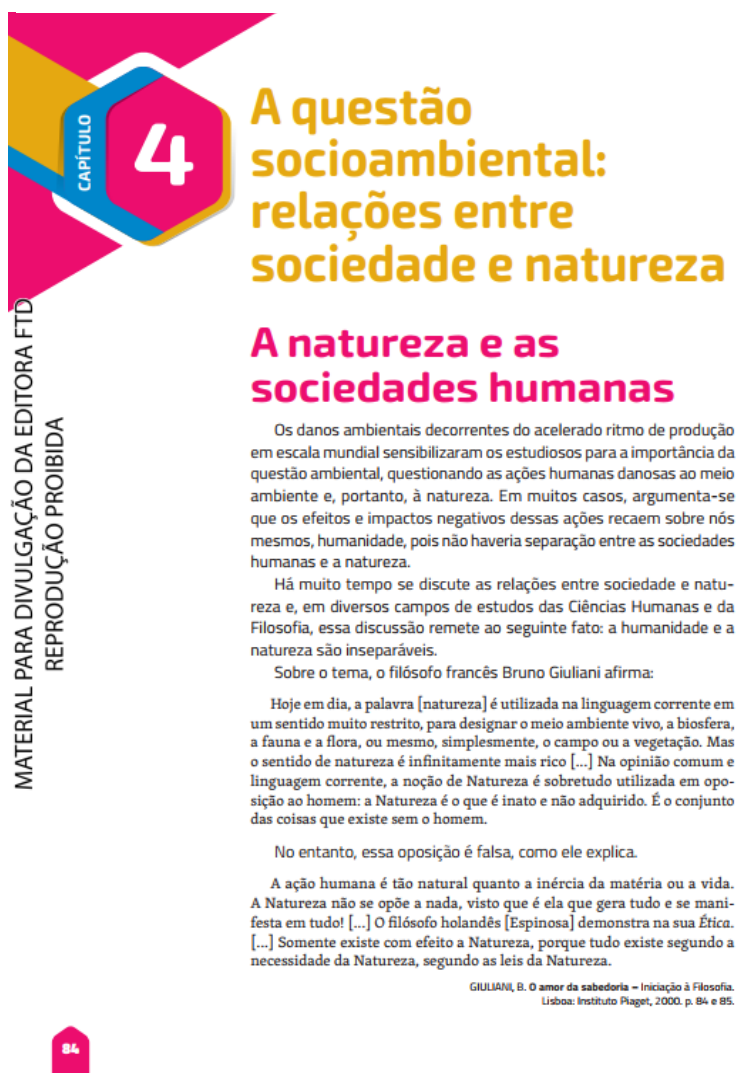
Fonte: Romeiro, *et al.*, 2020, p. 16.

O livro é capaz de produzir uma reflexão qualificada quando relaciona as categorias trabalho e técnica, direcionando-as ao desenvolvimento tecnológico e científico criados pela humanidade como instrumentos de domínio do meio natural para seu próprio bem-estar. Conseguimos visualizar no livro uma postura que defende a inseparabilidade dos seres humanos da natureza. No entanto, isso não elimina o dever do livro de desenvolver uma reflexão a respeito dos verdadeiros motivos da devastação ambiental e da crise ecológica que vivemos no presente, ou seja, uma discussão que inclua a forma como o trabalho é apropriado e explorado pelo capitalismo nas sociedades contemporâneas subvertendo toda sua função original. Voltaremos a essa questão na próxima etapa desta sessão onde discutiremos como os

livros didáticos, independentemente de sua perspectiva, produzem uma narrativa ideológica que reproduz o realismo capitalista.

A coleção Multiversos também apresenta uma perspectiva integradora entre seres humanos e natureza. Tal como observou-se nas outras duas coleções, a categoria **metabolismo** não aparece na obra, mas é abordada de forma implícita, por exemplo neste trecho: “essa discussão remete ao seguinte fato: a humanidade e a natureza são inseparáveis” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 84). Ela é defendida em contraposição a uma tendência antropocêntrica que supostamente seria hegemônica até o momento.

Figura 7: A natureza e as sociedades humanas



Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 84.

Como é possível perceber, a novidade desta coleção em relação às outras é a inserção de uma discussão em torno do conceito de Antropoceno, interpretado como resultado da exploração intensiva dos humanos contra a Terra. Como podemos observar na imagem, a

referência à Krenak aparece como uma curiosidade e como complementação à discussão científica sobre o conceito Antropoceno, ainda que com contribuições importantes.

Figura 8: O antropoceno

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Antropoceno

Os impactos que as atividades humanas já registraram no planeta é de tamanha ordem e já deixaram tantas marcas que o biólogo estadunidense Eugene Stoermer (1934-2012), em 1980, afirmou que desde meados do século XX nós vivemos em uma nova era geológica: o **Antropoceno**. Mais tarde, em 2000, o conceito foi popularizado pelo Nobel de Química, o holandês Paul Crutzen. O termo *antropo* (do grego *Anthropos*) significa homem e, *ceno*, novo. As marcas antropocênicas podem ser observadas nas retiradas intensas de recursos naturais e na presença massiva de plásticos em áreas oceânicas distantes e desabitadas, entre outras ações. No Brasil, além de discussões em universidades e demais instituições de pesquisa, o escritor Ailton Krenak, do povo indígena Krenak, reflete sobre o Antropoceno a partir da visão de mundo de seu povo indígena. Para ele

se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era [Antropoceno], que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitam prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos, é por estarmos mais uma vez diante do dilema a que já aludi: excluimos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver – pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres. Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra.



● O escritor Ailton Krenak, do povo indígena Krenak, em visita à Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), instituição que lhe concedeu o título de professor *Honoris Causa*, 2016.

KRENAK, A. *Idéias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 46-48.

86

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 86.

Em seguida o livro conta com uma extensa citação de Daniel Munduruku, que expõe algumas considerações sobre a concepção de natureza que os povos indígenas de seu grupo possuem. Essa referência é importante pois fornece ferramentas para uma reflexão em torno do que seja o **trabalho** para comunidades tradicionais, oferecendo informações a respeito de sua relação com a terra, com a caça, em suma, com o meio em que estão inseridos há séculos. No entanto, esse texto aparece de forma isolada e associada a um moralismo dual, opondo bem e mau, destacando a concepção de que “há pessoas que querem a terra para explorar e destruir, arruinando o meio ambiente que os povos nativos souberam preservar por milhares de anos” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 87). Vejamos:

Figura 9: Dialogando

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Dialogando

1. Com dois colegas, leiam o texto a seguir e desenvolvam as propostas de discussão. Daniel Munduruku destaca a relação de vínculo profundo que os indígenas têm com o ambiente em que vivem.

Os povos indígenas têm muito respeito pela terra. Eles a consideram como uma grande mãe, que os alimenta e dá vida, porque é dela que tiram todas as coisas que precisam para sobreviver. Para eles, a terra não é apenas uma propriedade, ela é a morada dos mortos e de todos os espíritos.

Os povos indígenas são grupos que fazem uso da natureza, assim como todos nós, mas não o fazem de forma descuidada.

[...]

As populações indígenas aprenderam a se relacionar com a natureza com respeito. Por isso sabem que é preciso conhecer bem a fauna e a flora.

Os índios sabem que um determinado pedaço de terra só pode ser cultivado por um tempo determinado, mudando-se em seguida para outros lugares, a fim de permitir que as plantas nasçam e cresçam de novo e o solo descanse. Depois de um bom tempo, quando essa terra puder ser utilizada novamente, então voltarão para esse mesmo lugar.

Quando fazem longas caçadas, os indígenas aproveitam para conhecer melhor seu próprio território e coletar materiais que usarão depois, na fabricação de vários objetos.

Infelizmente, há pessoas que querem a terra para explorar e destruir, arruinando o meio ambiente que os povos nativos souberam preservar por milhares de anos.

A preocupação com a preservação da natureza tem feito com que muitos povos se organizem para defender seus direitos [...]. [...] sabem que a terra é sagrada e tudo o que for feito a ela hoje atingirá, mais cedo ou mais tarde, todas as pessoas do planeta.

MUNDURUKU, D. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2010, p. 51-52.

- Para você, existe a separação entre seres humanos e natureza? Explique.
- Por que a relação dos não indígenas com o meio ambiente é mais destrutiva que a dos indígenas?

2. Em seu livro *As três ecologias*, Félix Guattari afirma que no período em que vivemos, de intensas transformações técnico-científicas, vivemos também intensos desequilíbrios ecológicos que afetam a vida em escala global. Segundo o autor, a reversão desse processo deve passar por mudanças subjetivas, éticas e políticas nas relações dos seres humanos com a natureza. Que mudanças são essas que deveriam ocorrer para mudar as relações entre seres humanos e natureza?

Na década de 1970, o modelo de desenvolvimento capitalista foi alvo de críticas, assim como a visão antropocêntrica que predominava até então. Nessa visão, a natureza era vista apenas como fonte de recursos para o desenvolvimento econômico; matéria-prima a ser extraída para as necessidades do ser humano.

Nas décadas seguintes, estudos levantavam duas questões importantes: a primeira alerta para os limites dos recursos naturais e para a possibilidade de seu

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 87.

É possível perceber que a categoria trabalho não aparece em evidência no texto e sequer é discutida ao longo do capítulo da Multiversos. Esse ponto requer atenção pois acreditamos ser problemático levantar a relação entre seres humanos e natureza e não considerar a categoria trabalho como atividade que os torna inseparáveis, como mencionado pelo próprio livro. É por meio dessa categoria e de sua discussão científica que podemos compreender como, na atualidade, o trabalho e, conseqüentemente a natureza, são apropriados e expropriados pelo modo de produção capitalista para a produção de mercadorias e lucros.

Além do que foi destacado, podemos perceber na Figura 10 que o livro se contradiz quando informa que os grupos “preservacionistas” consideram que o meio ambiente deve ser visto como “intocado pelos seres humanos e não encarados como recursos para a sobrevivência da humanidade” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 94). Em seguida, o texto ainda produz uma visão essencialista dos grupos ambientalistas, dividindo-os entre

antropocêntricos e ecocêntricos, ignorando, assim, as concepções que consideram a interação entre ser humano e natureza de forma metabólica.

Figura 10: Preservacionismo

Preservacionismo

Esta vertente defende que toda ação causa impacto ambiental e é essencialmente nociva ao ambiente. Crítica algoz do capitalismo, afirma que é necessário e urgente proteger a natureza do desenvolvimento moderno, industrial e urbano. Os preservacionistas afirmam que a natureza, as plantas, os animais e os ecossistemas têm valores intrínsecos, independentemente da vida humana, por isso deveriam ser protegidos e preservados, ou seja, intocados pelos seres humanos e não encarados como recursos para a sobrevivência da humanidade.

Para alguns movimentos ambientalistas, a vida humana deve ser o centro das preocupações: são os **antropocentristas**; para outros, o centro é a própria natureza: são os chamados **ecocentristas**.

Entre aqueles considerados antropocentristas, há também:

- movimentos que acreditam que a superação da crise ambiental pode ocorrer por meio do desenvolvimento técnico-científico, que tem potencial para criar novas ferramentas e métodos que minimizariam ou recuperariam os impactos ambientais. Seu foco não é criticar o modo de vida e a produção capitalista, uma vez que, para eles, a atual geração já está comprometida com as questões ambientais;
- movimentos que propõem a criação de uma economia "verde", ou seja, um sistema econômico voltado às necessidades humanas, à produção sustentável, à justiça social e não ao lucro, ao enriquecimento pessoal. O modo de vida atual deve considerar a qualidade de vida das futuras gerações.

MATERIAL PARA DIMULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

irigentes
scutem, em 2018.
reparativos para a
COP24, conferência
eriódica da ONU
obre as mudanças
imáticas.

MARKUSLOSON/INACE/SHUTTERSTOCK/GETTY IMAGES



94

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 94.

É necessário destacar a posição que o livro didático direciona as comunidades tradicionais em um tópico específico a elas. O livro o faz sem contexto e sem diálogo com o restante do capítulo. O texto destaca a forma como as comunidades tradicionais organizam suas vidas em interação com a natureza, mas não faz menção às formas de trabalho desenvolvidas por essas comunidades, muito menos as destacam como fundantes para seu desenvolvimento. O livro aborda uma perspectiva naturalizante dos indígenas e da natureza, isto é, uma perspectiva não metabólica, apontando que “da terra retiram aquilo de que necessitam para comer, beber, vestir e habitar e na natureza encontram as razões de sua existência, o fundamento de suas cosmologias” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p.

100). A posição do texto indica que não existe processo de desenvolvimento dos indígenas, mas naturaliza a ideia de que estes apenas utilizam a natureza como precisam para existir.

Figura 11: Modos de vida de comunidades tradicionais

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Modos de vida de comunidades tradicionais

No Brasil, há grupos de pessoas que há séculos organizam sua vida respeitando a ancestralidade, seguindo tradições de seus antepassados, nos âmbitos cultural, social, econômico, religioso e na relação com a natureza e os recursos naturais. São os povos e as comunidades tradicionais. Para eles, o conhecimento, assim como as inovações e práticas criadas por eles são passados de geração a geração e a base da reprodução social, cultural, ancestral e econômica, que, por sua vez, são calcados na maneira como ocupam e usam seus territórios e recursos naturais.


De acordo com o Ministério da Cidadania (2020), entre os povos e as comunidades tradicionais brasileiros, podemos citar os povos indígenas, as comunidades de pescadores artesanais, as comunidades extrativistas, os quilombolas, as comunidades de matriz africana ou de terreiro e os ribeirinhos, entre outros.

De maneira genérica, podemos afirmar que os povos indígenas no Brasil se organizam de forma comunitária, com sólida identidade historicamente determinada, entre outros fatores, por:

- relações de parentesco e vizinhança;
- descendência de povos ancestrais que habitavam a América antes da ocupação portuguesa;
- manutenção de um modo de vida próprio.

Diferentemente da forma como se organiza a sociedade urbana ocidental, os **ameríndios** possuem a característica de ter uma forte relação com a terra e a natureza, tanto no sentido material quanto imaterial, pois seus sustentos vital e espiritual estão muito conectados com o ambiente que os rodeia. Da terra tiram aquilo de que necessitam para comer, beber, vestir e habitar e na natureza encontram as razões de sua existência, o fundamento de suas cosmologias.

A relação histórica dos povos indígenas com a terra, com a vegetação, com as águas é evidência de que a floresta amazônica foi manejada pelos povos que ali viveram.



» Índios da Amazônia adorando o Deus Sol, óleo sobre tela de François Auguste Biard, 1860-1861.

100

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim JR., 2020, p. 100.

Quando o livro defende que “diferentemente da forma como se organiza a sociedade urbana ocidental, os ameríndios possuem a característica de ter uma forte relação com a terra e a natureza” (Boulos Júnior, Adão, Furquim JR., 2020, p. 100), ele estigmatiza as duas posições citadas e desconsidera qualquer outra forma de se relacionar com a natureza “na sociedade urbana ocidental”. Embora a obra utilize alguns termos vulgares, como “ancestralidade econômica” transferindo um tipo de relação capitalista às comunidades tradicionais, ela consegue fornecer informações importantes a respeito de suas ancestralidades e de suas identidades históricas desenvolvidas em relação com o meio natural. Embora não seja nosso foco a análise de imagens, vale a pena mencionar que a escolha por uma pintura de um indígena do passado adorando ao deus sol não contribui para a contextualização dos

indígenas na atualidade e favorece sua caricatura. O livro produz uma imagem que exclui os indígenas da atualidade.

De forma geral, podemos elencar como uma tendência geral o enquadramento da espécie humana como integrante do meio natural. A esse respeito, é necessário pontuar que, embora os efeitos nocivos do modo de produção capitalista sejam mencionados pela obra para evidenciar a crise ecológica, em momento algum é realizada uma discussão a respeito da exploração do trabalho e da natureza em que as causas da crise sejam discutidas. Os textos abordam as questões a partir de uma perspectiva moral, onde a terra precisa ser cuidada para que as espécies e o próprio planeta não entrem em extinção ou, até mesmo para contrapor o bom e o mau uso da natureza.

Nesse contexto, Marx teorizou a respeito do roubo praticado pela indústria e pela agricultura em larga escala em detrimento do solo e do trabalhador. É dessa forma que o capital rompe com o metabolismo entre ser humano e natureza, ao desconsiderar as necessidades naturais do solo por um desejo incansável por lucro. “Cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo” (Marx, 1976 *apud* Foster, 2023, p. 228).

Embora a coleção Diálogo tenha colocado como pauta a interação entre seres humanos e natureza, as outras coleções também a mencionaram. Do mesmo modo, a discussão a respeito da categoria de trabalho e sua importância para o desenvolvimento humano só apareceu no livro da coleção Diálogo. No entanto, ela não aparece inserida e apropriada no contexto do modo de produção capitalista, o que fragiliza seu conteúdo. Na coleção Identidade em Ação ela aparece de modo a-histórico, buscando naturalizar o trabalho no modo de produção capitalista e estendê-lo para outras sociedades, incorporando-as e extinguindo sua forma de vida e organização social. As coleções Multiversos e Diálogo, embora não entrem na discussão a respeito do trabalho para as comunidades tradicionais, citam lideranças e mencionam o assunto sem aprofundamentos ou problematizações.

Com exceção da coleção diálogo, que aborda a importância do trabalho e da técnica para os seres humanos, podemos considerar que o debate realizado pelos livros didáticos a respeito da relação entre seres humanos, mais especificamente comunidades tradicionais e natureza é raso para um volume de coleções que tem como objetivo e temáticas principal a relação entre sociedade e natureza. A referência às comunidades tradicionais mantém-se de forma superficial e se restringe a algumas citações de ícones indígenas como vimos em Diálogo e Multiversos e/ou como curiosidades. A menção a Krenak da coleção Diálogo é exemplar, como foi possível perceber na figura 8, o líder indígena afirma que “excluimos da

vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 86). No entanto, o livro não explora e/ou problematiza tais considerações, ficando estas perdidas nas páginas seguintes, as quais indicam os caminhos tomados pelas cúpulas mundiais e seus encontros internacionais.

Por outro lado, como conjunto de livros mais escolhido pelas escolas, nas páginas da coleção *Identidade em Ação*, as práticas das comunidades tradicionais aparecem para ser incorporadas pelo capital, ignorando sua perspectiva de vida e de **trabalho em metabolismo** com a natureza. Diante disso, acreditamos que as reflexões teóricas que conduziram a seção 1 desta dissertação podem possibilitar uma subversão desse conteúdo para conduzir a uma prática educativa emancipadora e problematizadora do *status quo* apregoado pelos livros didáticos.

No próximo item, demonstramos como, mesmo considerando algumas críticas a respeito da finitude da natureza e da agressão do modo de produção capitalista sobre ela, os livros reforçam o discurso hegemônico das classes dominantes que indicam não existir alternativas ao capitalismo e apregoam a lógica de sua conciliação com a sustentabilidade “passando por cima” ou ignorando o conhecimento das comunidades tradicionais.

4.2 AS CATEGORIAS IDEOLOGIA E REALISMO CAPITALISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nas linhas que se seguem realizamos a conceitualização das categorias ideologia e realismo capitalista para, em seguida, analisá-las segundo sua abordagem pelos livros didáticos.

Podemos indicar que a consciência social é indissociável das condições materiais de sua existência. Com isso, consideramos que, no modo de produção capitalista, ela aparece de forma isolada, isto é, divorciada de sua realidade, uma vez que o capital funciona a partir da divisão social do trabalho, apartando o ser humano de seu processo laborativo e de seu resultado. Nesse sentido, em suma, é necessário indicar que, não apenas a consciência está diretamente conectada com as condições materiais de produção e reprodução do capitalismo, como também que é a partir dela que a ideologia surge. Ou seja, ela aparece como um conjunto de normas, regras, ideias e representações descoladas da realidade material dos trabalhadores para produzir um senso de normalidade de acordo com a realidade invertida.

A respeito da categoria ideologia, é conhecida a passagem de Marx e Engels em A ideologia alemã, onde realizam uma investida contra os intelectuais de sua época que não consideravam as condições materiais de produção e reprodução da vida em suas análises teóricas. Nessa obra, eles defendem que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são ideias de sua dominação (Marx, Engels, 2021, p. 47).

O que os autores nos dizem é que a classe dominante de cada época, ao dominarem as forças materiais de produção dominantes também se tornam capazes de desenvolver meios para o domínio das forças intelectuais de seu contexto. Portanto, elas também se tornam capazes de criar mecanismos para a disseminação e inculcação de seus próprios valores de classe para as demais. Dessa forma, tornam possível que sua perspectiva, ou seja, a expressão ideal de suas relações materiais de produção, seja disseminada a tal ponto de se tornar valores e concepções hegemônicos, isto é, valores cristalizados e naturalizadas em todos os âmbitos da sociedade civil.

Portanto, a classe dominante cristaliza seus ideais e as tornam consenso até mesmo entre os trabalhadores, viabilizando sua hegemonia. Nesse sentido, os autores afirmam que “eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo” (Marx, Engels, 2021, p. 47). Em outras palavras, a ideologia torna possível transformar interesses que são particulares de uma classe em interesses universais.

Nesse sentido, a ideologia tem como importante função criar uma concepção distorcida da realidade em que as condições materiais que possibilitam seu desenvolvimento são invisibilizadas. Ela é formada pela classe dominante para justificar o *status quo* pelo qual ela mesma foi criada, ou seja, a ideologia naturaliza as relações materiais de produção, de trabalho, as condições sociais, a exploração do meio natural e do trabalhador para a produção de lucros, legitimando a vida da forma superficial como ela se apresenta, isto é, como se apresenta no capitalismo. Com isso, ela oculta a historicidade do modo de produção capitalista normalizando os valores defendidos pelas classes dominantes, assim como pelo

capital. Desse modo, podemos considerar que a ideologia mascara os interesses materiais da burguesia no poder. Ela é a sua expressão idealizada.

A ideologia tem como propósito produzir um “ponto cego” nos seres humanos e na sociedade civil de forma geral, onde seja impossível perceber que nossos pensamentos e reflexões, por exemplo, estão diretamente vinculados e condicionados ao que vivemos nas condições históricas reais. No entanto, isso não acontece magicamente, tendo sido necessária a criação de instituições sociais para possibilitar a disseminação desses tipos de inversões ideológicas. Podemos usar como exemplo as escolas, as igrejas, as ONGS, a polícia, entre outras. Ao longo da história podemos perceber como essas instituições foram utilizadas para legitimar a classe dominante de seu próprio contexto histórico.

O que estamos considerando como ideologia nos livros didáticos é a produção intencional de uma narrativa reacionária a respeito da natureza e das comunidades tradicionais que mascara as contradições inerentes ao modo de produção capitalista e busca legitimar uma concepção acrítica a esse respeito, legitimando o realismo capitalista. Com isso, de acordo com nossa investigação, o livro didático funciona como instrumento pedagógico burguês para a naturalização de suas próprias ideias e valores de classe por meio da educação de forma geral. O que está implícito nessas considerações é que a ideologia é uma forma de consciência que oculta a realidade do modo de produção capitalista e que trabalha para que não seja possível compreender as suas determinações materiais.

A categoria realismo capitalista pode entrar em diálogo e complementar essa discussão mais ampla a respeito da ideologia e, mais especificamente, da ideologia subjacente aos livros didáticos. O que Mark Fisher (2021) caracteriza como realismo capitalista é a falsa perspectiva criada pelo neoliberalismo de que não existe possibilidade de se pensar outra forma de organização social que não seja o capitalismo. O consenso a respeito do realismo capitalista começou a ser gestado pelo pós-fordismo³⁰ a partir da queda da URSS. A dissolução da principal força antagonista ao capitalismo mundial somada à precarização do trabalho estendida aos quatro cantos do mundo é potencializada pelas plataformas digitais e geram despolitização em torno da luta de classes e da alienação dos trabalhadores. Segundo o

³⁰ A esse respeito, é possível fazer uma analogia entre o aspecto pós-fordista destacado por Fisher e a crescente demanda do capital por trabalhadores que consigam se adaptar as suas próprias exigências por meio das pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo o autor, essas pedagogias são disseminadas dentro das escolas para atender a essa mesma demanda do capital. Newton Duarte (2011) desenvolve importantes contribuições para uma crítica contundente a esse tipo de pedagogia. Sobre isso, consultar: **Vigotski e o “aprender a aprender**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, Campinas-SP, 2011.

autor, no realismo capitalista, é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do capitalismo. Para Fisher,

o neoliberalismo pode não ter tido sucesso em se tornar mais atrativo do que outros sistemas, mas conseguiu se vender como o único modo “realista” de governo. “Realismo”, nesse sentido, é uma conquista política; o neoliberalismo teve sucesso em impor um tipo de realidade modelada sobre práticas e premissas vindas do mundo dos negócios (Fisher, 2021, p. 143).

Não se trata aqui do domínio sobre aspectos culturais, políticos e/ou econômicos apenas. O capital consegue adentrar e colonizar também a psique humana. Para Fisher, “trata-se mais de uma atmosfera abrangente, que condiciona não apenas a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação - agindo como uma espécie de barreira invisível, bloqueando o pensamento e a ação” (Fisher, 2021, p. 33).

Essas considerações dizem respeito a uma posição fatalista sobre o futuro, onde não é possível conceber e construir outras possibilidades alternativas ao que temos. O capital e seus valores são difundidos como naturais e o que resta é se adaptar. O que queremos evidenciar com este conceito é a capacidade desenvolvida pelo capital, por meio de sua via neoliberal e de seus intelectuais orgânicos, de produzir consenso a respeito da impossibilidade de alterações práticas e efetivas no modo de produção capitalista.

O caráter “individualizante” do realismo capitalista responsabiliza os sujeitos humanos, cada vez mais, pelo que o próprio capitalismo predatório produziu. Ao serem inseridos em uma lógica de suspensão temporal com foco exclusivo no presente, os seres humanos ficam imobilizados e sem perspectivas de futuro. “É uma cultura que privilegia apenas o presente e o imediato - a extirpação do ‘longo prazo’ se estende no tempo tanto para frente quanto para trás (Fisher, 2021, p. 19).

A educação pública é fundamental para a produção do realismo capitalista. Fisher (2021), por exemplo, caracteriza os livros didáticos como ferramenta para essa prática: “a educação é a sala de máquinas da reprodução da realidade social, onde se confrontam diretamente as inconsistências do campo social capitalista” (Fisher, 2021, p. 49). Portanto, consideramos profícuo o diálogo entre ideologia e realismo capitalista. Como destacamos anteriormente, é preciso destacar o papel da educação enquanto *locus* privilegiado para a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista e compreender, por meio dos livros didáticos, como ela influencia ideologicamente os estudantes das classes trabalhadoras.

4.2.1 A questão não mencionada: Ideologia e realismo capitalista

Como foi possível perceber na Figura 1 do tópico anterior o livro didático direciona a interpretação dos estudantes para a possibilidade de união entre capitalismo e uma consciência ambiental, ignorando a incompatibilidade entre tais conceitos. Como sabemos, trata-se de camuflar a característica fundamental do capital: a expropriação incansável dos seres humanos e da natureza para a produção de lucro. Podemos perceber que o livro didático estabelece uma discussão moral em torno do meio ambiente e da violência sobre as comunidades tradicionais, ignorando, ao sugerir esse vínculo, que “o capital não aceita passivamente esse obstáculo material imposto a seu desejo infinito de acumulação. Sempre que encontra um limite tende, imediatamente, a superá-lo (Saito, 2021, p. 125).

Em outro momento, como ficou evidente na Figura 2, a relação direta entre a demanda de consumo da população e a necessidade de produção de mercadorias para atender a essa necessidade é leviana e desonesta. A **ideologia** subjacente ao livro subverte o modo de produção capitalista e o justifica para atender a demanda da população. Essa conclusão é evidente quando o livro defende que: “Nesse contexto, a produção de alimentos e bens materiais cresce de acordo com o consumo”, e também em: “não é possível atender à demanda crescente de consumo sem aumentar a extração e a transformação de recursos naturais” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 143).

O livro também justifica que “no capitalismo, o ser humano é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de mercadorias. Assim, quanto mais pessoas existem no mundo, maior é o número de consumidores e, simultaneamente, de trabalhadores” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 143). Como foi possível perceber durante a seção 2, o capital inverte a condição metabólica do ser humano com a natureza onde ele produz o que precisa para sua subsistência. Ao transformar o humano em trabalhador assalariado, o capital o precariza, isto é, o torna dependente de suas relações sociais, modificando suas necessidades originais. No capital, a produção não está vinculada às necessidades, mas sim à sua valorização. De acordo com Saito (2021), “a inversão das relações entre pessoas e coisas causa não apenas a dominação alheia e reificada das ações dos indivíduos, mas também a modificação das necessidades e da racionalidade humana, ou seja, a personificação das coisas” (Saito, 2021, p. 146).

Em outra passagem, o livro didático aborda as possibilidades de reduzir os danos do capitalismo sobre a natureza. O questionamento abordado no Item “Refleta” evidencia isso. O enunciado elenca conquistas importantes que foram desenvolvidas pela humanidade durante o desenvolvimento do capitalismo, como as “melhorias das condições médicas e sanitárias, a rápida conexão de pessoas em diferentes partes do globo por meios de transporte, de comunicação e a melhor administração dos problemas sociais por meio de bancos de dados

(Karnal, *et al.*, 2020, p. 144)”, associando-as exclusivamente ao capitalismo. Em seguida, indaga os estudantes sobre a possibilidade de minimizar os conflitos. O livro didático reforça o **realismo capitalista** impossibilitando uma crítica contundente ao capitalismo e sua potencialidade para problematizá-lo. Seja pelos saberes tradicionais ou pela ciência, ele tenta induzir os leitores à crença da possibilidade de reduzir os danos a partir do próprio capital.

Figura 12: Conflitos socioambientais



Fonte: Karnal, *et al.*, 2020, p. 144.

Como sabemos, no capitalismo “a produção é orientada para a utilização máxima das forças gratuitas da natureza para a obtenção de lucro” (Saito, 2021, p. 215). Desse modo, isolar as comunidades tradicionais em uma “bolha”, respeitando suas práticas, mas monetizando-as e incorporando-as ao modo de produção capitalista como o livro didático sugere, não terá efeito algum, pois a origem da crise ecológica não é questionada e a discussão científica é reduzida a questões éticas e morais. Os danos da construção da usina de

Belo Monte, por exemplo, são mascarados pela sobreposição de seu benefício “pois a usina é importante para a distribuição de energia as indústrias” (Karnal, *et al.*, 2020, p. 144).

O livro abre espaço para algumas críticas, mas as controla de forma rigorosa para que não sejam capazes de invalidar o *modus operandi* do capital, mas pelo contrário, o legitima a todo momento. Nesse sentido, mesmo falando de uma cosmologia tão original e potente, como o perspectivismo ameríndio visualizado na Figura 13, a obra é incapaz de gerar uma reflexão crítica sobre nossa forma de vida, reduzindo essa questão fundamental ao indivíduo, que precisa conservar suas cosmovisões para que possa “vencer” o sistema. Nesse sentido, quando impossibilita a instrumentalização de alternativas reais ao capitalismo, o livro reforça o que caracterizamos como **realismo capitalista**. Do mesmo modo, também reduz a prática humana à individualidade, conformando-a à naturalização do capital. O que resta, portanto, é “manter nossas subjetividades” pois não há alternativas.

Figura 13: Povos indígenas e sua episteme sobre a natureza

Nesse sentido, cada espécie não humana compreende a si própria como humana e, consequentemente, nós seríamos natureza para outras formas de vida. Essa visão baseia-se no **multinaturalismo**, segundo o qual o mundo é povoado por diversas entidades – humanas, animais, divinas, naturais – que partilham a mesma essência.

Diferentemente da visão eurocêntrica, de acordo com a qual há diferença entre o espírito humano e as outras formas de vida, conforme o pensamento indígena há um espírito comum a todos os seres. Esse espírito pode tomar diversas formas, transformando-se em ser humano, em outro animal ou em qualquer outra forma que lhe sirva, como uma roupagem variável. Nessa concepção de mundo, a natureza não é considerada um objeto. Assim, não há a separação entre sujeito e objeto que foi essencial na estruturação do pensamento moderno eurocêntrico. Romper com esse dualismo pode nos oferecer outras perspectivas de conhecimento e, consequentemente, incentivar condutas éticas menos embasadas nas relações de dominação que o binômio sujeito/objeto implica.

A visão de que diferentes modos de saber e de viver coexistem de maneira igualitária permite que a atuação da razão instrumental seja contestada. Tal pluralidade demonstra que há outros modos de construir o conhecimento e diferentes subjetividades. A forma de ver o mundo indígena é, em si mesma, aberta a essa pluralidade e revela várias possibilidades para a experiência humana. O filósofo, ambientalista e líder indígena Ailton Krenak, nascido em 1953, em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, fez a seguinte declaração sobre a existência das diferenças:

“Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. [...] Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos”.


KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 23-25.

Dica de filme

Belo Monte: depois da inundação

Direção: Todd Southgate.
País: Brasil.
Ano: 2016.
Duração: 52 min.

Nesse documentário, o cineasta canadense Todd Southgate aborda os impactos socioambientais da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, na bacia do Rio Xingu, próximo ao município de Altamira, no Pará, e entrevista antigos moradores do local, entre eles povos indígenas que tiveram seus hábitos e culturas profundamente alterados pela execução desse projeto.



Ailton Krenak durante palestra realizada no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Krenak é internacionalmente reconhecido por seu ativismo em prol dos povos indígenas e do meio ambiente.

Por meio deste exercício, esperamos ter evidenciado a **ideologia** inerente ao livro didático, que nesse sentido atua para a naturalização das condições de expropriação e exploração dos seres humanos e da natureza, ou seja, entalhando um conhecimento específico nos estudantes. Ele não se preocupa em desnaturalizar o capitalismo e suas investidas contra o meio ambiente. Pelo contrário, foi possível perceber sua intenção de controlar e domesticar a crítica sobre esse sistema, de tal forma que mesmo evidenciando a poluição ou até mesmo o assassinato de pessoas, sempre busca mitigar os danos e legitimar a exploração dos povos tradicionais e da natureza por meio do capitalismo verde e de sua rentabilidade.

É necessário destacar que o livro aborda comunidades tradicionais e meio ambiente de forma a engessar esse conteúdo e conduzi-lo mecanicamente para sua incorporação ao mundo do capital. As comunidades tradicionais aparecem como uma curiosidade e de forma a-histórica, como se sua incorporação ao “mundo civilizado” fosse parte de um destino manifesto. O livro atua ideologicamente ao camuflar essa perspectiva quando destaca aspectos identitários e culturais referentes a essas comunidades. Isto fica evidente pela fala recortada de Krenak. O texto reforça sua identidade e saberes tradicionais para conformá-los à lógica maior do capital, qual seja, a inexistência de alternativas a ele, restando apenas a possibilidade de adaptação ou cooptação. O **realismo capitalista** é legitimado pelos livros didáticos quando impossibilitam o pensamento crítico aos estudantes, conformando-os à naturalização deste modo de produção.

Por sua vez, a coleção Diálogo apresenta seus conteúdos de forma particular apesar de também fazer parte da Editora Moderna. Notamos que ela propõe uma discussão importante a respeito das concepções de trabalho e técnica, assim como da integração do ser humano na natureza como parte do todo. No entanto, essas discussões não estão no livro de forma fortuita, isto é, ao acaso. Tão logo avançamos a leitura pelo capítulo 1, é possível perceber que essas discussões perdem sua capacidade crítica e científica, uma vez que se restringem às páginas passadas e são abordadas de forma dissociada do contexto social contemporâneo.

O livro estende para todas as temporalidades e sociedades as considerações sobre o trabalho e especificidades humanas produzidas no ocidente, destacando o desenvolvimento tecnológico a partir do século XVII com a ciência moderna. No entanto, é possível perceber que, por não realizar uma contextualização a respeito das formas como o trabalho humano é apropriado dentro do modo de produção capitalista, todo o conteúdo fica vago e reduzido a questões humanistas, morais e éticas. Essa questão fica evidente quando o livro discute a razão instrumental e repensa a relação natureza e sociedade. Em outro momento, o livro coloca em um de seus tópicos que a tecnologia é o modo de existência humana, ignorando as

condições materiais que contextualizam e regulam o manejo tecnológico segundo os interesses do capital.

Figura 14: A ciência como instrumento de domínio da natureza

Tecnologia: um modo de existência

Atualmente, o uso que fazemos da técnica nos distingue de outras épocas, não só pelo seu alto grau de inserção nos principais campos de atuação humana, o que modifica nosso modo de existência, como também por sua associação com a ciência. A técnica tradicional utilizava conhecimentos empíricos, pré-científicos, não teóricos. A técnica convertida em tecnologia teria se desenvolvido a partir da instituição da ciência moderna (século XVII) e se firmado principalmente com a Revolução Industrial.

“[A tecnologia pode ser definida como] o campo de conhecimento relativo ao desenho de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajustamento, manutenção e monitoramento, à luz de conhecimento científico.”

BUNGE, citado em CUPANI, Alberto.

In: *Filosofia da tecnologia: um convite*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

Além disso, a inserção cada vez mais intensa da tecnologia criou uma cultura própria. Pensamos, agimos, criamos e vivemos sob a influência de aparelhos tecnológicos. Compare, por exemplo, as formas de comunicação entre as pessoas antes e depois da disseminação dos *smartphones* e das redes sociais. Apesar da proximidade temporal, os dois modos de vida são muito diferentes, não são? É nesse sentido que se pode falar que vivemos em uma **sociedade tecnológica**.

:: A ciência como instrumento de domínio da natureza

Os avanços que possibilitaram a sociedade tecnológica implicaram uma mudança de mentalidade em relação à natureza. Isso pode ser evidenciado já no início da ciência moderna. Diferentemente dos pensadores naturalistas, os cientistas modernos não buscavam apenas conhecer desinteressadamente os princípios gerais que regem a natureza. Eles procuravam descobrir as leis dos fenômenos, isto é, perceber as relações permanentes em determinadas circunstâncias. Uma porção de água potável, por exemplo, congela sempre que atinge temperaturas abaixo de 0 °C, bem como um metal dilata-se sempre que é aquecido a determinado grau. As leis da natureza não são mais investigadas apenas para se adquirir conhecimento, mas também para serem utilizadas em benefício das pessoas.

O texto a seguir, do filósofo francês René Descartes (1596-1650), revela muito sobre a abordagem da natureza pela ciência moderna e sobre a influência desse pensamento na sociedade atual.

“[...] é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida, e que, ao invés dessa filosofia especulativa ensinada nas escolas, pode-se encontrar uma filosofia prática, mediante a qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos rodeiam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-las do mesmo modo em todas os usos a que são adequadas e assim nos tornarmos como que senhores e possesores da natureza.”

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 81-82.



O domínio sobre a natureza tem consequências diretas sobre a vida na Terra. O descarte de materiais nos oceanos, principalmente plástico, tem afetado várias espécies marinhas.

O conceito de “posse” chama a atenção no texto acima. Segundo Descartes, o ser humano deveria conhecer as regras e as leis da natureza por meio da ciência, para dominá-la e utilizá-la de acordo com seus interesses. Nesse sentido, o conhecimento científico sobre a natureza trouxe poder aos seres humanos, que se consideraram capazes de subjugar a natureza.

Segundo essa perspectiva, utilizamos o conhecimento científico para aumentar a produtividade da agricultura; investigamos as propriedades do ferro e do aço para construir casas, edifícios, carros e estradas de ferro; pesquisamos o espaço sideral para colocar em órbita satélites que ampliam nossa comunicação; fazemos experiências com roedores, macacos e outros animais para testar medicamentos e evitar doenças, e assim por diante. A natureza é considerada, de acordo com essa visão, uma espécie de reservatório infindável, cujos recursos estão sempre à disposição para nosso prazer e bem-estar. [Doc 3](#)

16

Fonte: Romeiro, *et al.*, 2020, p. 16.

A partir da leitura dos textos, fica evidente que o livro aborda a questão da “razão instrumental” sobre a natureza a partir de uma perspectiva moral quando mostra que “conceitos e valores como humanidade, liberdade, justiça, verdade, igualdade e felicidade, que não poderiam ser mensurados nem classificados, deixariam de pertencer ao âmbito da razão” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 17). O livro evita tocar no tema do capitalismo e discutir sua apropriação do trabalho humano. Essa opção **ideológica** se justifica na medida em que o livro didático busca naturalizar o modo de produção capitalista, fazendo-o por meio do ocultamento das contradições inerentes a esse tipo de organização social. Com isso, é conveniente empreender uma discussão moral em torno da exploração desenfreada da natureza sem realizar uma contextualização histórica, direcionando a responsabilidade por esta “razão

instrumental” à falta de humanidade utilizada na razão. Mesmo quando se propõe a repensar essa relação entre seres humanos e natureza, o livro é incapaz de estabelecer uma discussão séria e, mesmo com certo teor crítico, é incapaz de mencionar o capital, sintetizando essa discussão segundo a necessidade de que “ciência e a técnica devem ser orientadas para finalidades mais humanas” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 17), como podemos visualizar na Figura 17.

Figura 15: A cegueira da razão instrumental

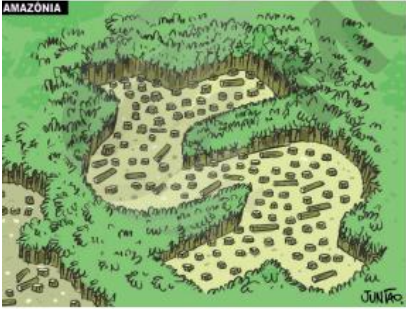
:: A cegueira da razão instrumental

“O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa [...] O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é **alienação** daquilo sobre o que exercem o poder.”

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 20-24.

Os filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer usavam a expressão **razão instrumental** para designar a razão que teria se instituído plenamente com a ciência moderna. A partir desse momento, a razão teria se desvinculado da reflexão sobre os fins mais gerais, que deveriam guiar seus procedimentos. Assim, conceitos e valores como humanidade, liberdade, justiça, verdade, igualdade e felicidade, que não poderiam ser mensurados nem classificados, deixariam de pertencer ao âmbito da razão. Ao se separar do conteúdo humanista, a razão se tornou **utilitária**, um **instrumento** caracterizado pela capacidade de calcular probabilidades e coordenar os meios adequados para se atingir um objetivo.

Utilizando apenas a razão instrumental, o ser humano indagaria: “Que proveito posso tirar da natureza?”, “Como posso lucrar na exploração de petróleo, da água, da madeira ou do metal?”, “Como posso manipular a natureza para ganhar tempo, produtividade e lucro?”



AMAZÔNIA

AMAZÔNIA; charge de Junião, 2005. Há aspectos comuns entre a poluição dos rios e mares e o desmatamento desenfreado: ambos prejudicam a vida na Terra; ambos estão relacionados ao desenvolvimento da razão instrumental, que domina e explora a natureza sem pensar nas consequências.

:: Repensando a relação entre o ser humano e a natureza

Diante da situação atual, é preciso repensar nossa relação com a natureza. Devemos refletir sobre o que queremos e como pretendemos viver. Para o filósofo e psicanalista francês Félix Guattari (1930-1992), uma mudança profunda e efetiva da nossa sociedade depende de uma visão e de ações políticas e éticas mais amplas.

“É evidente que uma responsabilidade e uma gestão mais coletiva se impõem para orientar as ciências e as técnicas em direção a finalidades mais humanas. Não podemos nos deixar guiar cegamente pelos **tecnocratas** dos aparelhos de Estado para controlar as evoluções e conjurar os riscos nesses domínios, regidos no essencial pelos princípios da economia de lucro.”

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 23-24.

Segundo Guattari, a ciência e a técnica devem ser orientadas para finalidades mais humanas. Partindo da mesma preocupação, o filósofo norueguês Arne Naess (1912-2009) criou o conceito de **ecologia profunda**. Ele também propôs modificações de ordem política, social e econômica para tornar possível uma existência harmoniosa entre os seres vivos:

1. O bem-estar e o florescimento da vida humana e não humana sobre a Terra são valores em si mesmos. Esses valores são independentes da utilidade do mundo não humano para os fins do ser humano.
2. A riqueza e a diversidade das formas de vida contribuem para realização desses valores e também são, em consequência, valores em si mesmos.
3. Os humanos não têm o direito de reduzir essa riqueza e essa diversidade, salvo para satisfazer as necessidades vitais. [...]
7. A mudança ideológica consiste principalmente em valorizar a qualidade de vida [...] mais que em tratar sem cessar de conseguir um nível de vida mais elevado. Terá de se produzir uma tomada de consciência profunda da diferença que há entre crescimento material e o crescimento pessoal, independente do acúmulo de bens **tangíveis**.”

NAESS, Arne; SESSIONS, George. *Manifesto da ecologia profunda*. Disponível em <<http://www.serviciokoironia.org/agenda/archivo/portugues/obra.php?ncodigo=304>>. Acesso em 26 maio 2020.

Alienação: nesse contexto, significa afastamento, estranhamento, separação.
Tecnocrata: que pratica a tecnocracia: governante ou funcionário que busca apenas soluções técnicas ou racionais para os problemas, sem considerar os aspectos humanos e sociais.
Tangível: material; palpável.

17

Fonte: Romeiro, *et al.*, 2020, p. 17.

Quando nos direcionamos a esse capítulo, pudemos perceber que o livro associa a forma com que nos relacionamos com o meio ambiente à sociedade de consumo, apontando suas consequências, porém sem tecer aprofundamentos. Logo em seguida, tira o foco dessa questão para apontar os encontros e conferências internacionais realizados com vistas a discutir soluções para os problemas ambientais. Logo em seguida, como podemos perceber na Figura 16, o livro defende que “as atitudes associadas à sustentabilidade passaram a influenciar ações e políticas no mundo inteiro, criando uma cadeia de empregos e negócios

voltados para esse novo modelo de desenvolvimento” (Romeiro, *et al.*, 2020, p. 128). Ou seja, o texto didático transmite a falsa sensação de que os dirigentes dos variados países envolvidos nas mencionas reuniões estão tomando providências e atitudes para a resolução da crise ecológica. No entanto, ignora que esses acordos, como mostra Angus (2023), são fraldes maquiadoras que não tomam medidas concretas para o combate a emergência climática.

Figura 16: Desenvolvimento sustentável: uma saída possível?

Desenvolvimento sustentável: uma saída possível?

Os questionamentos acerca dos impactos das atividades antrópicas na natureza abriram caminho para a construção de novos debates, na tentativa de harmonizar o desenvolvimento com a preservação do meio ambiente.

Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela ONU, produziu um relatório que introduziu pela primeira vez o conceito de **desenvolvimento sustentável**.

“O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades. [...] O desenvolvimento sustentável requer que as sociedades atendam às necessidades humanas tanto pelo aumento do potencial produtivo como pela garantia de oportunidades iguais para todos. [...] No mínimo, o desenvolvimento sustentável não deve pôr em risco os sistemas naturais que sustentam a vida na Terra: a atmosfera, as águas, os solos e os seres vivos. [...] Na sua essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, o direcionamento dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão em harmonia e reforçam o atual e futuro potencial para satisfazer as aspirações e necessidades humanas.”

ONU. A ONU e o meio ambiente. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>>. Acesso em 5 de jul. 2020.

O desenvolvimento sustentável passa por questões sociais, políticas e econômicas, visando garantir à população igualdade no acesso aos direitos básicos e promover uma economia responsável, em consonância com princípios ecológicos. Entre esses princípios estão o uso racional dos recursos naturais, a busca por formas alternativas de energia, a reciclagem de materiais e o consumo consciente. **Doc. 1**

As atitudes associadas à sustentabilidade passaram a influenciar ações e políticas no mundo inteiro, criando uma cadeia de empregos e negócios voltados para esse novo modelo de desenvolvimento.



Usina de incineração de Klemetsrud, na cidade de Oslo, na Noruega. Esse país nórdico tem usinas com capacidade de incineração de milhões de toneladas de resíduos sólidos, superior à sua produção. Assim, o país tem de importar lixo para potencializar a operacionalização dessas usinas. A justificativa é que as usinas garantem o descarte adequado do lixo, e, sobretudo, reduzem o uso de combustíveis fósseis para a geração de energia.

O princípio dos 3 Rs

Provavelmente você já ouviu falar no princípio dos 3 Rs (erres). Ele se tornou popular em diversos países do mundo e até hoje é mencionado quando pensamos em diminuir a poluição ambiental. Esse princípio consiste em:

- **Reduzir** a quantidade de lixo que geramos, evitando o uso de embalagens descartáveis, como copos, pratos, talheres e outros produtos que são utilizados apenas uma vez; levando sacolas retornáveis ao supermercado etc.;

128

Fonte: Romeiro, *et al.*, 2020, p. 128.

Portanto, podemos concluir que, ao mesmo tempo em que o livro afirma (sem explicar) que o capitalismo influenciou nessa forma degradável de se relacionar com o meio ambiente, também mostra que ações estão sendo tomadas para que esses problemas sejam solucionados. No entanto, em seguida, mediante uma postura supostamente neutra, tece críticas ao desenvolvimento sustentável, apontando suas controvérsias sem apresentar conclusões ou indicar alguma possibilidade para uma devida abordagem do termo. É possível perceber que a jogada **ideológica** do livro didático continua sendo desinformar e invisibilizar

a discussão a respeito do capitalismo e suas contradições para reforçar o senso comum em torno da necessidade de resolução da crise ecológica e climática. O livro continua realizando esse debate de forma moral, uma vez que não discute as origens dos problemas ecológicos. Isso fica evidente quando, ao tratar do racismo ambiental, a obra chama de “acidente” o crime cometido em Mariana-MG, ou quando sugere que a crise climática é um problema do meio ambiente e não da produção do capital, como fica explícito na figura 17.

Figura 17: Racismo ambiental no desastre em Mariana

A noção de **justiça ambiental** se fundamenta na concepção de que o meio ambiente, em sua dimensão ecológica, social, política, estética e econômica, é um direito independente de raça, etnia, gênero ou classe social. Todo indivíduo tem direito à moradia e a um ambiente de trabalho seguro e livre de riscos ambientais.

Como desdobramento dessas reflexões, surgiu também o conceito de **racismo ambiental**, que evidencia a existência de uma exposição maior das pessoas negras aos problemas do meio ambiente. Uma pesquisa desenvolvida no final dos anos 1980, nos Estados Unidos, constatou que aterros sanitários, depósitos de rejeitos industriais e incineradores de lixo se instalavam com maior frequência em bairros habitados por uma população majoritariamente negra.

Em 2015, o rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração soterrou diversas comunidades no município de Mariana, em Minas Gerais, e demonstrou o fenômeno do racismo ambiental na sociedade brasileira. A lama liberada no acidente atingiu o Rio Doce e percorreu centenas de quilômetros até alcançar o oceano. Por onde passou, deixou rastros de destruição e contaminação do solo e da água por substâncias altamente tóxicas usadas no processo de mineração.



131

Fonte: Romeiro, *et al.*, 2020, p. 131.

Ideologia e realismo capitalista caminham juntos quando naturalizam as ideias da classe dominante, optando por naturalizar e não criticar as condições objetivas e as formas que o modo de produção capitalista possui, bem como quando impedem que alternativas práticas e reais sejam articuladas, pensadas e utilizadas como exemplo. O ocultamento de exemplos de perspectivas indígenas e das comunidades tradicionais a esse respeito é latente.

Embora os conteúdos abordados nessa coleção sejam diferentes dos que foram analisados nas outras duas obras, as formas de abordagem não são tão diversas assim. Como

foi possível notar no item anterior, o livro didático da coleção Multiversos se destaca, em certa medida, pela visibilidade dada às perspectivas indígenas. No entanto, como é possível perceber a seguir, quando direcionamos nossa análise para o conteúdo ideológico implícito nas obras as suas divergências não são tão significativas.

Ao longo de suas páginas sobre a degradação ambiental e o ambientalismo, o livro estabelece uma discussão em que coloca a intensa exploração da natureza provocada durante os anos de Guerra Fria na oposição entre URSS e EUA. O livro, no entanto, opta por estabelecer uma relação entre a poluição realizada pela extinta URSS e como isso aumentou no pós-guerra, direcionando a observação do leitor para uma fotografia de uma indústria na Rússia de 2015. Ao mesmo tempo que o livro desloca o foco da crise climática causada pelo modo de produção capitalista para o contexto da guerra fria, ele também ignora uma série de avanços científicos, técnicos e políticos sobre a questão ambiental realizados pela extinta URSS³¹. Logo em seguida, o livro ainda coloca como preocupação principal dos movimentos ambientalistas o risco de produtos tóxicos entrarem na cadeia alimentar, excluindo, definitivamente, as preocupações sociais, econômicas e políticas que envolvem a exploração da natureza e dos trabalhadores no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, é possível notar que o foco da discussão é totalmente desarticulado da proposta do livro didático. O tópico que deveria ser para a discussão da degradação ambiental, na realidade se tornou um item para destacar que mesmo dentro da alternativa socialista com a URSS não foi possível romper com a lógica industrial e de agressões ao meio ambiente, ignorando a história da União Soviética. Ou seja, se trata de uma produção ideológica da naturalização do capital e de que não existem alternativas viáveis para ele. Isso tudo acontece por meio da negligência de uma discussão científica a respeito da degradação ambiental e das formas pelas quais ela é gerada pelo modo de produção capitalista.

³¹ A esse respeito, consultar o artigo de John Bellamy Foster traduzido da revista *Monthly Review* e traduzido por Letícia Ferreira de Medeiros, disponível em: <https://lavrapalavra.com/2020/03/06/o-terceiro-periodo-da-ecologia-sovietica-e-a-crise-planetaria/>, acesso em: 26/02/2024

Figura 18: Degradação ambiental e ambientalismo

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

O despejo de mercúrio na baía de Minamata, no Japão, em 1956, causou mortes e contaminou centenas de pessoas que se alimentavam de seus peixes; a contaminação teve grande repercussão. Livros, documentos e reportagens foram escritos alertando sobre os males que o uso indiscriminado de produtos químicos poderia causar à vida humana e ao ambiente.

Um grande impulso dado às lutas ambientais ocorreu na década de 1990. O fim da Guerra Fria e da bipolarização política, protagonizada pelos Estados Unidos e pela extinta União Soviética, abriu espaço para novas lutas políticas. Vislumbrou-se, no novo cenário internacional, uma aceleração da produção capitalista, inclusive com a incorporação de novas áreas de produção e exploração em diversos lugares do planeta, como no Leste Europeu, antiga área de domínio do bloco socialista. Vale destacar que a intensa produção industrial com consequente poluição ambiental também ocorria no bloco soviético ao longo da Guerra Fria. Esse processo se acelerou com a incorporação de novas áreas produtoras no pós-guerra. Observe a imagem ao lado.

Os impactos ambientais como os ocasionados pela frenética busca por recursos minerais, o desmatamento, a poluição do ar e das águas são alguns dos temas que começaram a ganhar destaque nos movimentos ambientalistas, os quais questionavam o modo de vida dependente de exaustiva exploração do ambiente e, inclusive, da própria vida humana. Tais movimentos alertavam para o perigo de os produtos tóxicos industriais penetrarem na cadeia alimentar, causando danos físicos e até a morte de seres vivos.

Atualmente, a temática ambiental ganha cada vez mais espaço nos meios científicos, no Estado, nas empresas, na mídia, em movimentos civis organizados, enfim, em toda sociedade. A crescente preocupação com a qualidade de vida e com a degradação ambiental levou ao desenvolvimento de diversos estudos e à criação de conceitos que ajudam a entender suas relações. O próprio conceito de ambiente é um deles. É comum ouvirmos que vivemos uma crise ambiental, que há recursos naturais se esgotando e ecossistemas em perigo. É necessário que saibamos distinguir os conceitos para que possamos entender criticamente as informações disponibilizadas diariamente, sobretudo na grande mídia.



Poluição em área industrial em Karabash, região de Chelyabinsk, Rússia, 2015.

91

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 91

Em seguida, como visível na Figura 19, as atividades interpretativas do livro chamaram nossa atenção. Após descrever acriticamente variadas vertentes dos movimentos ambientalistas o livro sugere que o estudante opine sobre a vertente mais convincente sobre a veracidade da crise ambiental e, por fim, sobre a possível contribuição do desenvolvimento técnico científico para sua superação. Essa atividade coloca em evidência que o livro considera as divergências dos movimentos ambientalistas como capricho, “questão de opinião”, e estende isso à opção dos estudantes com a questão 1. As outras questões não problematizam as vertentes, mas reforçam o *status quo* capitalista colocando a solução dos problemas ambientais na responsabilidade do desenvolvimento técnico-científico instrumentalizado pelo modo de produção capitalista por meio da questão “Se sim, você acha

possível que o desenvolvimento técnico-científico possa contribuir na superação da crise ambiental? Como?” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 95.). O discurso ideológico do livro didático se mascara quando o livro apresenta a suposta neutralidade dos movimentos ambientais e sugere que a saída da crise climática pode ser o próprio capitalismo e seu desenvolvimento científico. Esse posicionamento ignora completamente a contradição elementar do capital sobre a natureza.

Figura 19: Preservacionismo

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Entre aqueles considerados ecocentristas, há também:

- movimentos que aceitam a hipótese de Gaia, ou seja, a de que o planeta Terra é um ser vivo como um todo. Não é um planeta composto de materiais orgânicos e inorgânicos. Considerando o tempo geológico, a Terra seria um ser vivo, e a espécie humana, apenas mais uma forma de vida. Argumentam que há muitos seres humanos no planeta e que o grau de desenvolvimento alcançado já é suficiente para a sobrevivência da espécie. Por isso, defendem o que chamam de economia estacionária, ou seja, não é necessário aumentar e nem diminuir a escala de desenvolvimento, e o crescimento zero da população mundial deve ser considerado. Para os ecocentristas, os interesses coletivos estão acima dos interesses individuais.
- movimentos que defendem a hipótese de que a crise ambiental e as mudanças naturais que presenciamos são indicativas de que a humanidade já ultrapassou os limites do planeta. Assim, o crescimento populacional e a escala de desenvolvimento econômico devem ser imediatamente reduzidos.

Na esteira dos movimentos ambientalistas, surgiram organizações ambientais de cunho governamental, intergovernamental e não governamental. As governamentais são órgãos criados pelos governos para tratar do tema. No Brasil, podemos citar, entre outros, o Ministério do Meio Ambiente e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), ambos de esfera federal. As organizações intergovernamentais são aquelas formadas por representantes de governos de diferentes países, como o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC).

Já as organizações não governamentais (ONGs) fazem parte da sociedade civil sem fins lucrativos. Como exemplos, temos o Greenpeace e a Rede WWF, duas das maiores ONGs internacionais. A WWF, primeira ONG de atuação mundial, surgiu nos Estados Unidos para atuar em defesa das espécies ameaçadas de extinção, das áreas de vegetação nativa e da educação ambiental. O Greenpeace foi criado em 1971 com o objetivo de impedir um teste nuclear no Alasca, nos Estados Unidos.

Para refletir e argumentar Não escreva no livro Consultar as Orientações para o Professor.

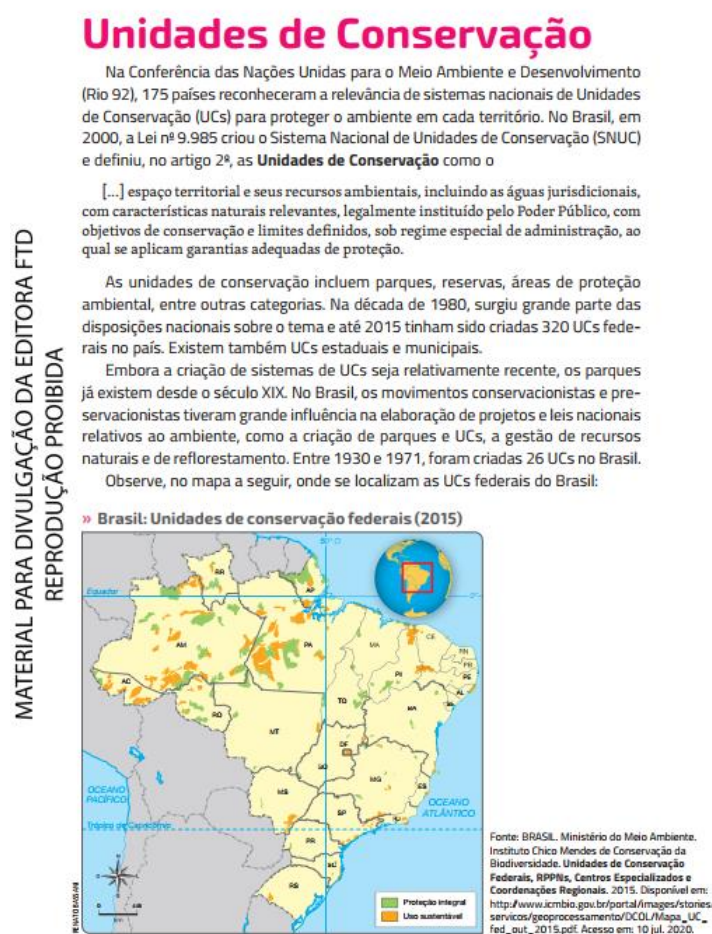
1. Na sua opinião, qual das posições é mais convincente: a dos preservacionistas ou a dos conservacionistas?
2. Você acha que estamos passando por um período de crise ambiental no mundo e no Brasil?
3. Se sim, você acha possível que o desenvolvimento técnico-científico possa contribuir na superação da crise ambiental? Como?

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 95.

Essas questões ficam ainda mais evidentes quando percebemos que os tópicos seguintes tratam de mostrar como o Brasil e o mundo de forma geral têm se esforçado para lidar com as questões ambientais e para apresentar soluções sustentáveis. Os exemplos do livro são a realização de conferências e reuniões internacionais, o incentivo à reutilização e reparação de produtos tecnológicos, a criação de unidades de conservação e de corredores ecológicos, entre outros. A disposição dos capítulos nessa ordem indica que soluções estão sendo discutidas e que existe certo controle sobre essas questões, uma vez que não existe

nenhum esforço para problematizar, questionar ou criticar os seus conteúdos. Pelo contrário, o livro faz um apanhado de informações que nada falam e, em última instância, legitimam o realismo capitalista criando a falsa sensação de que atitudes dentro do próprio sistema estão sendo tomadas. O texto chega a destacar que “os sete países mais industrializados do planeta” criaram o Programa de Proteção das Florestas Tropicais PPG7. Vejamos outro exemplo com a figura 20.

Figura 20: Unidades de conservação



Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 101.

Por fim, é importante destacar outro momento em que o livro promove uma inversão ideológica da realidade. Como podemos ver na figura 21, o livro inverte a realidade do modo de produção capitalista e indica que ele funciona com base na demanda da população, independentemente do tipo de mercadorias. Se trata, literalmente, de uma inversão ideológica tal qual mencionamos durante a análise da coleção Identidade em Ação. Em suma, o livro didático ignora a base material do capitalismo e seu modo de funcionamento para camuflá-lo por meio da demanda das pessoas, ““o montando de mais de 7 bilhões de habitantes no

planeta eleva a necessidade de produção de variados bens essenciais vida humana, inclusive supérfluos” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 97). Como Angus (2023) argumenta, o os países do sul com maiores taxas populacionais e natalidade tem, em geral, um padrão de vida que produz menos poluição que os países com menos população do norte global. Se essas pessoas do sul desaparecessem isso não faria com que a produção, a poluição e a destruição ambiental diminuíssem. O texto ainda trata do avanço industrial e da sua velocidade de produção de forma saudosista.

Diante do que foi exposto, é necessário pontuar que as considerações de Marx e Engels a respeito da ideologia continuam pertinentes para a pesquisa científica. Foi possível perceber que os livros didáticos em questão carregam a marca das relações materiais de produção, isto é, por meio deles é possível perceber os contornos das lutas de classes dentro do setor educacional, nos permitindo afirmar que a contrarreforma do “Novo” Ensino Médio é um instrumento empresarial para a precarização da educação pública, assim como para a disseminação e naturalização ideológica do realismo capitalista. Portanto, os livros partem de uma defesa ideológica do que já existe e está dado na realidade material atual.

Figura 21: Produção, consumo e sustentabilidade

Produção, consumo e sustentabilidade

Com a Revolução Industrial, teve início um acelerado ritmo no processo de urbanização. A cidade passou a ser o lugar da grande produção, mas a poluição provocada pelas fábricas ali instaladas não era tema relevante. Ao contrário, suas chaminés, mais do que construções por onde expeliam as fumaças poluidoras do ar, simbolizavam o progresso. Por isso, traziam uma conotação positiva.

No atual período histórico, o desenvolvimento técnico-científico tem forte base na indústria e alta densidade populacional em áreas urbanas – pouco mais da metade da população mundial vive hoje em cidades. O montante de mais de 7 bilhões de habitantes no planeta eleva a necessidade da produção de variados bens essenciais à vida humana e inclusive de supérfluos. Também é alta a demanda por alimentos.

Outra característica marcante do atual período é a crescente instalação de indústrias fora do perímetro das cidades e de imensas áreas de produção agropecuária.

O crescente ritmo da produção industrial demanda um aumento constante de infraestruturas, tornando necessário aperfeiçoar as redes de transportes e de comunicação. As matérias-primas e as mercadorias são transportadas com maior velocidade, gerando uma circulação constante e eficiente. De fato, a Revolução Industrial consolidou uma força motriz no sistema produtivo, que, nos dias atuais, imprime ao mundo uma velocidade nunca antes vista.

Colheita de soja em Chapadão do Sul, MS, 2020.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA



97

Fonte: Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020, p. 97.

É imprescindível destacar o aspecto unitário entre a ideologia imanente aos livros didáticos e os conteúdos por nós abordados. A dominação de classe aparece, portanto, quando os livros apregoam a conciliação entre o modo de produção capitalista com uma espécie de consciência ambiental, uma contradição elementar do modo de produção capitalista. As discussões realizadas pelos livros ignoram completamente a forma com que o modo de produção capitalista se apropria do trabalho humano e não humano e os instrumentalizam, via expropriação e exploração, para a produção de mercadorias e riquezas. Essa é uma das principais contradições do capital e que segue sendo invisibilizada pelas discussões realizadas pelos materiais didáticos. No pior dos contextos, o livro didático *Identidade em Ação* retira a historicidade das comunidades tradicionais e defende sua incorporação ao modo de produção capitalista. No entanto, *Diálogo e Multiversos* pouco contribuem para uma discussão aprofundada sobre a potencialidade das comunidades tradicionais e/ou sobre as violações do capital sobre a natureza. Porém, há que se destacar que a coleção *Diálogo* realiza uma necessária discussão sobre o papel do trabalho no histórico desenvolvimento da espécie humana.

A posição discursiva dos livros revela, portanto, os interesses materiais disputados na sociedade civil e, enquanto os interesses de produção não forem explícitos diante da discussão científica, a ideologia permanece operante mascarando os interesses da classe dominante. Nesse sentido, é importante destacar que o livro não falseia a realidade, mas a aborda de acordo com os valores defendidos pelos empresários da educação, os quais acreditam que a natureza, as comunidades tradicionais e sua exploração devem estar a serviço das demandas materiais do capital. Devido a isso, as representações expostas nos livros didáticos aparecem de forma distorcida, ou seja, a realidade parece invertida, camuflada a partir das perspectivas políticas da classe dominante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo nessa etapa do trabalho é retomar alguns pontos que foram importantes para a nossa dissertação de mestrado e que, certamente, servirão de fundamento para a continuação de nossa pesquisa e percurso acadêmico. Portanto, a estrutura do texto retoma a trajetória intelectual da nossa investigação, destacando algumas considerações principais que consideramos pertinentes para as pesquisas acadêmicas em Educação no Brasil. Do mesmo modo, mencionamos algumas discussões em torno do “Novo” Ensino Médio, contextualizando-o a partir de algumas experiências após a efetivação de sua implementação nos Estados brasileiros. Também indicamos caminhos possíveis para a continuidade das nossas pesquisas em um programa de pós-graduação em Educação e/ou História da Educação em nível de doutorado. Por fim, indicamos possibilidades para a transformação do Ensino Médio no Brasil com base em exemplos reais e bem sucedidos que já estão em prática no país, indicando a necessidade e a urgência da disputa política pela revogação do NEM e pela defesa de uma formação omnilateral para os seres humanos.

A implementação do novo modelo de Ensino Médio foi conturbada na maioria dos Estados brasileiros. Como nos mostra o Dossiê “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados”, da Revista Retratos da Escola (2022), a contrarreforma tem servido para aprofundar e concretizar ainda mais as desigualdades educacionais e históricas no país. De forma geral, o dossiê mostra, com riqueza e variedade de fontes e com base em depoimentos orais, consultas a *lives* e documentos normativos, como esse processo foi implementado “de cima para baixo” sem a participação/colaboração ou contribuição dos agentes escolares, muito menos da sociedade civil.

Os artigos do dossiê apontam para uma problemática comum: a presença empresarial nos rumos da educação pública. Desta forma, são constantes as reclamações sobre a amplitude da influência desses grupos, assim como de sua presença na escola e de seu comando no processo de formação para a implementação da lei número 13.415 (Pereira, Ciavatta, Gawryszewsky, 2022). Nesse sentido, as concepções neoliberais de educação têm sido a palavra de ordem da contrarreforma. Noções como as de empreendedorismo, habilidades socioemocionais, formação de sujeitos flexíveis para o mercado de trabalho têm sido cada vez mais inseridas nas escolas pelos grupos empresariais em detrimento do conhecimento científico clássico (Silva, Barbosa, Korbes, 2022).

A esse respeito, Ferreira e Cypriano (2022) mostram como o objetivo dos reformadores tem sido transformar a educação e direcioná-la à formação de um sujeito capaz de transmutar-se e adaptar-se ao mercado de trabalho. Este, por sua vez, demanda cada vez mais a capacidade de seus empregados de “aprender a aprender” novas funções, tão logo se faça necessário. Em suma, trata-se da implementação em nível nacional das pedagogias definidas por Newton Duarte (2001, 2011) como “aprender a aprender” e que, sinteticamente, retomam considerações defasadas e reacionárias a respeito do processo de ensino e aprendizagem, maquiadas agora por novas roupagens, mais modernas e atrativas. Qualquer semelhança com a estratégia de *marketing* utilizada pelos empresários da educação para a implementação do NEM não é mera coincidência.

Para além desses casos, somam-se outras vulgarizações postas em prática no “Novo” Ensino Médio e que evidenciam o processo de devastação da educação pública. De acordo com Mônica Ribeiro (2023) para a Agência Brasil, cursos sobre como “fazer brigadeiro, como cuidar dos *pets*, como fazer sabonete, também têm substituído as disciplinas científicas clássicas³². O jornal O Globo dá exemplos ainda mais aleatórios de disciplinas como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar”³³. Esses exemplos colocam em evidência as variadas denúncias e alertas realizados desde meados de 2017 sobre o sucateamento da educação pública. É possível perceber que aos filhos dos trabalhadores é ofertado esse tipo de conteúdo sucateado e não científico, enquanto que para os filhos das classes privilegiadas, as disciplinas científicas permanecem intactas, sendo inclusive aprofundadas e exploradas para a sua formação acadêmica de longo prazo.

Somando essas considerações gerais a respeito da implementação do “Novo” Ensino Médio e de seus itinerários formativos ao que evidenciamos por meio dos conteúdos dos livros didáticos, podemos compreender como o ensino educacional tem sido conduzido pelos reformadores empresariais para produzir um novo tipo de sujeito, o sujeito neoliberal, isto é, o empreendedor de si mesmo. A intenção intrínseca a esse tipo de conteúdo escolar está na responsabilização dos próprios estudantes pelo fracasso capitalista e pela miséria que ele mesmo produz.

A contrarreforma do “Novo” Ensino Médio caminha na contramão da democratização da educação no Brasil quando impossibilita que os estudantes acessem o conhecimento científico clássico e os bombardeia com disciplinas vulgarizadas, escancaradamente voltadas

³² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>, acesso em 19/01/2024.

³³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>, acesso em: 19/01/2023.

à sua inserção no mercado de trabalho como “pequenos empresários de si mesmos”. Ou seja, se o estudante não aproveitou as oportunidades, isto é, a “educação” fornecida pelo NEM, a escolha foi dele e ele mesmo deve colher as consequências de suas atitudes.

Nossa pesquisa mostrou que os livros didáticos do “Novo” Ensino Médio também representam a materialidade da precarização da educação no Brasil ao abordarem as temáticas da natureza e das comunidades tradicionais. Como foi possível observar, mesmo o livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que, em tese deveria servir de subsídio a problematizações, possui equívocos e omissões teóricas graves, o que não ocorre ao acaso. O seu objetivo, alinhado à formação do sujeito neoliberal, é formar um trabalhador incapaz de questionar e que considera o realismo capitalista como uma verdade absoluta, isto é, como a única possibilidade societária. Nossa análise evidenciou tal afirmação quando mostrou que os livros evitam discutir e criticar o modo de produção capitalista. Pelo contrário, eles produzem um tipo de justificativa para as agressões à natureza e às comunidades tradicionais, já que indicam “pontos positivos” alcançados pelo capitalismo. Do mesmo modo, não consideram as formas de vida das comunidades tradicionais como possibilidades viáveis frente ao capital. Em algumas coleções, as experiências e formas milenares de organização social dessas comunidades são representadas como exóticas e de forma isolada, isto é, não se conectam com os outros conteúdos abordados no capítulo, ao mesmo tempo que sua relação metabólica com o meio natural é abordada por meio de um dualismo moral. Portanto, os livros didáticos servem como instrumento ideológico burguês tanto para naturalizar o capitalismo como para camuflar os conhecimentos das comunidades tradicionais e sua potencialidade para problematizar as questões relativas ao capital e à crise ecológica. São questões silenciadas nos livros didáticos intencionalmente e que indicam muitas coisas.

É fundamental pontuar que na sociedade de classes contemporânea o livro didático possui mais funções econômicas e ideológicas do que formativas. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que atualmente ele movimenta um mercado milionário no Brasil. De quatro em quatro anos, milhões de livros são vendidos pelas editoras privadas e comprados pelo Estado brasileiro para serem distribuídos para as escolas de todo o país. Segundo a Abrelivros, “206 milhões de livros didáticos foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2022. O valor total naquele ano foi de R\$ 1,8 bilhão, o que dá um preço médio de R\$ 8,57 por exemplar”³⁴.

³⁴ Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/pnld-distribuiu-206-milhoes-de-livros-didaticos-em-2022-segundo-anuario-abrelivros-2023/>, acesso em: 21/03/2024.

Portanto, desde meados da segunda metade do século XX, o livro didático passou a ser considerado cada vez mais como uma mercadoria dentro do setor educacional. Como citamos anteriormente, esse aspecto também pode ser notado por meio da produção de variadas coleções pela mesma editora. Isso indica que, para elas, o primordial é a quantidade e diversificação das vendas e não a consistência e a qualidade do conteúdo, que deveria servir ao desenvolvimento intelectual e à emancipação dos estudantes.

Como produto historicamente produzido, os livros didáticos adquiriram diferentes funcionalidades ao longo de sua história. Se em sua gênese, Comenius (2001) os defendia como um instrumento para nortear o ensino de “todos” estudantes que deveriam aprender sobre “tudo”, isto é, como um guia para a aprendizagem, hoje, por outro lado, os livros didáticos assumiram outras e novas funcionalidades. A partir de sua historicização, é possível afirmar que eles carregam em suas páginas as perspectivas políticas e os posicionamentos implícitos de seus produtores, financiadores e incentivadores de forma geral, como evidenciamos ao longo da dissertação.

Para o capital, o livro didático é uma mercadoria e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de dominação ideológica onde as relações de poder, os valores e o modo capitalista de produção são implicitamente defendidos, justificados e naturalizados. Nossa pesquisa evidenciou a materialização da falência do “Novo” Ensino Médio em sua implementação, mas também e, sobretudo, por meio de seus livros didáticos e do conhecimento conservador proposto por ele. Os textos analisados permitem afirmar que os interesses por trás dos livros didáticos têm como função fazer com que trabalhadores assimilem seus discursos e os reproduzam em situações cotidianas como senso comum, reproduzindo e naturalizando cada vez mais os interesses empresariais como, por exemplo, a submissão de comunidades tradicionais ao modo capitalista de produção e à exploração do meio ambiente. Na medida em que os verdadeiros motivos da crise climática e/ou do antropoceno não são explicados, isto é, não são descritos como ações intencionais promovidas pelo modo de produção capitalista, as suas consequências aparecem como meios que os justificam e os legitimam sobretudo.

Como foi possível perceber, as contrarreformas educacionais não atingem apenas o currículo da educação básica, mas também toda a estrutura da carreira profissional e da formação inicial dos professores quando submete sua formação aos conteúdos básicos da BNCC para o ensino fundamental. A tendência é que a educação pública no país seja cada vez mais engessada no modelo que interessa aos reformadores empresariais e à agenda neoliberal, desde a formação dos professores até a etapa educacional do ensino básico, por meio de seus documentos normativos.

No entanto, acreditamos que possuímos na Pedagogia Histórico-Crítica e nas referências marxistas, os principais instrumentos para o combate à precarização da educação pública no Brasil, assim como para a compreensão e crítica da lógica de produção capitalista. Consideramos que, por meio de nossos referenciais teóricos, é possível criticar e transgredir os conteúdos reacionários e os problemas teóricos abordados pelos livros didáticos, principalmente quando a temática estiver relacionada à natureza, às comunidades tradicionais e a sua expropriação e exploração na contemporaneidade. Não obstante, uma concepção histórica e historicizante das comunidades tradicionais e da natureza permite seu estudo e sua contextualização em diferentes temporalidades a partir da valorização de suas próprias contribuições. Ainda é possível utilizá-las para a problematização do modo capitalista de produção. Essa possibilidade, no entanto, permanece restrita e diz respeito a exceções dentro de todo o sistema educacional gestado pelos empresários da educação que não possuem como objetivo a emancipação intelectual dos estudantes, pelo contrário.

É de suma importância considerar a totalidade dos problemas que atingem a escola no Brasil, desde sua estrutura física até as condições para que estudantes permaneçam em formação, passando, obrigatoriamente, pela devida valorização dos profissionais que atuam nessa área. Cássio e Goulart (2022) mostram como o “Novo” Ensino médio, ao desconsiderar essas questões estruturais, como a realidade material estrutural das instituições de ensino e dos agentes educacionais, mais reproduziu desigualdades do que as combateu. Portanto, a luta pela revogação da lei número 13.415 é imprescindível para a defesa de uma educação pública gratuita e de qualidade para todos os estudantes no Brasil.

Por meio de nosso trabalho, buscamos evidenciar o vigor analítico do materialismo histórico e dialético, bem como resgatar uma tradição que foi colocada em descrédito para examinar os livros didáticos por volta do ano de 1980. Em tempos de crise estrutural do capital, o marxismo representa não apenas a sua possibilidade como teoria apta para análises acadêmicas, mas sobretudo o meio mais adequado para a compreensão do modo capitalista de produção, de suas transgressões e das violações aos direitos humanos e da natureza, isto é, para a politização do mundo e de suas relações de poder tal como elas são. Do mesmo modo, esperamos reativar a potencialidade da ciência revolucionária com os horizontes voltados para a superação do capital.

Durante o desenvolvimento desse trabalho encontramos duas lacunas investigativas que consideramos importantes para indicar a possibilidade de uma futura pesquisa a nível de doutorado. Uma delas se refere ao contexto histórico do abandono dos referenciais marxistas para a análise dos livros didáticos em favor de uma abordagem promovida pela história

cultural. Esse pode ser um caminho profícuo para um novo trabalho acadêmico que investigue como se deu esse processo de forma aprofundada na área de História da Educação e/ou da historiografia da Educação. A outra possibilidade de pesquisa se refere a uma análise da realidade do ensino/ aprendizagem no Brasil, isto é, após a conclusão do ensino médio, por exemplo, o que de fato os estudantes incorporaram pelo processo de ensino/aprendizagem? Existe uma certa compatibilidade entre a prescrição e/ou a capacidade de problematização do professor e o que os estudantes assimilam? São indagações que indicam a necessidade de novas pesquisas e que certamente têm, no marxismo, uma ferramenta praxiológica elementar.

Os contrarreformadores do “Novo” Ensino Médio seguem criando e angariando condições para que ele permaneça no horizonte político de qualquer espectro político. Ainda hoje não existe um movimento por parte das autoridades em torno da revogação da contrarreforma do NEM mesmo tendo opções viáveis para substituí-la como, por exemplo, as diretrizes desenvolvidas em 2012 para o Ensino Médio³⁵, bem como o PL 2.601/23 proposto pelo Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade³⁶.

A revogação do NEM não tem sido uma opção. Pelo contrário, recentemente foi elaborado um projeto de lei que busca conciliar as demandas populares e empresariais o que, evidentemente, não pretende alterar a estrutura ofensiva da contrarreforma. Nesse sentido, mencionado projeto traz algumas alterações importantes, mas permanece subserviente ao empresariado e suas demandas de classe³⁷.

A esse respeito, o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade tem divulgado importantes notas e matérias na imprensa, com vistas a conscientizar a população e, sobretudo a comunidade escolar, a respeito das manobras elaboradas pelos setores empresariais para a manutenção dos danos promovido pelo NEM. Segundo o Coletivo, o governo Lula aprovou o PL número 5.230/23 em 21/03/2024, que embora em algum ponto tenha dialogado com o que foi proposto pelo próprio Coletivo por meio do PL número 2.601/23, pouco alterou as diretrizes concretas do NEM. Em suma, o avanço substancial do PL número 5.230/23 resume-se ao aumento da carga horária da formação geral básica em 2.400 horas letivas

³⁵ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio, acesso em: 27/03/2024; <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2023/03/especialistas-pedem-volta-das-diretrizes-de-2012-do-ensino-medio/>, acesso em 19/01/2024.

³⁶ Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filename=Tramitacao PL%202601/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filename=Tramitacao%20PL%202601/2023), acesso em: 27/03/2024.

³⁷ O PL foi elaborado por Mendonça Filho, “pai da reforma” durante o governo Temer. Disponível em:

<https://www.brasilefato.com.br/2023/12/19/pl-que-altera-novo-ensino-medio-mantem-logica-excludente-e-fragmentadora-da-reforma-de-temer-diz-pesquisador>, acesso em: 19/01/2024.

obrigatoriamente presenciais, o que não pode ser comemorado, entretanto, em razão de uma série de permanências em relação à lei original. Segundo o Coletivo, embora o texto aprovado possua alguns avanços em relação à Lei número 13.415/2017, ele continua invariável a respeito de aspectos importantes como a carga horária de 2.400h para a formação geral básica. O texto aprovado ainda não garante as 2.400h para o ensino técnico e profissional, bem como não determina que essas horas sejam obrigatoriamente cumpridas por meio de disciplinas clássicas. Ademais ele mantém o ensino submetido às prescrições da BNCC, além de sugerir diretrizes curriculares nacionais para os itinerários; de manter a possibilidade de inserção do setor privado na educação pública mediante cursos técnicos-profissionais e na modalidade de ensino à distância; de preservar a precarização da profissão ao permitir a contratação de profissionais com notório saber; de permitir que “experiências extraescolares” sejam reconhecidas como parte da carga horária letiva no EM, vulnerabilizando e precarizando ainda mais a formação, quando não incentiva a desescolarização, entre outros³⁸.

É preciso estar atento às brechas trazidas pelo projeto de lei e que dizem respeito à desescolarização. O PL indica a possibilidade de troca de aulas por trabalho voluntário ou estágios no ensino integral. Esse aspecto é grave e, indubitavelmente, prejudicará ainda mais a aprendizagem dos estudantes que precisam trabalhar. De acordo com o coletivo, é preciso tempo para avaliar criteriosamente as entrelinhas do que fora proposto pelo PL número 2.601/23 e aprovado pelo governo Lula por meio do PL número 5.230/23.

A discussão sobre o “Novo” Ensino Médio não termina aqui, mas segue em desenvolvimento. Nesse sentido, precisamos estar convictos de nossa posição em defesa da revogação dessa contrarreforma. Esperamos que a presente dissertação possa contribuir para a luta contra o empresariado brasileiro e em defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos os estudantes do Brasil. Portanto, pensar e construir alternativas reais ao que está posto pelo NEM é uma tarefa imprescindível da nossa contemporaneidade.

Embora seja um consenso no meio acadêmico e intelectual de que Marx e Engels não elegeram a educação como foco principal de seus estudos e análises (Lombardi, 2010, Silva, 2013), é certo que tais autores realizaram algumas considerações fundamentais em sua época para que fosse possível pensar concretamente a importância da educação em uma sociedade capaz de superar o capital. Nesse sentido, é fundamental perceber que os autores estavam eles mesmos inseridos em um contexto histórico e consideraram as questões educacionais a partir delas, isto é, a partir do aumento da exploração das classes dominantes sobre as classes

³⁸ Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/03/21/novo-novo-ensino-medio-velha-dualidade/>

dominadas. Essa questão está diretamente vinculada à exploração, sobretudo do trabalho infantil.

Marx (2020) analisou a legislação fabril daquele período histórico. De acordo com ele, embora não fosse um conjunto de leis que efetivamente contribuísse para a libertação da exploração dos seres humanos, especialmente das crianças, ainda assim, foi importante para a melhoria de seu desenvolvimento intelectual e manual. Foi essa legislação a responsável por conceder às crianças das classes trabalhadoras o direito à instrução.

As considerações de Marx a respeito da necessária união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual são fundamentais para compreensão de uma educação que contribua para a formação integral dos seres humanos. Marx (2020) mostrou como a legislação fabril foi fruto da disputa política entre os trabalhadores e os burgueses industriais da época. Ela contribuiu para indicar as necessidades de uma educação de qualidade e emancipadora no futuro. Nesse sentido, o autor comparou os tipos de educação destinados aos filhos dos trabalhadores e das elites. A partir desse exame, Marx afirmou que a qualidade educacional destinada aos filhos das classes baixas era superior ao outro tipo, geralmente associado a maior carga horária, mas que não possuía atividades práticas, se restringindo ao ensino tradicional. Portanto, a educação do futuro, para Marx (2020), deveria garantir para todas as pessoas em formação o trabalho produtivo com ensino intelectual e ginástica com o objetivo de desenvolver nos seres humanos sua máxima potencialidade. Para Lombardi (2010), a educação para crianças e jovens deveria incluir sua formação geral, mas também uma formação técnica direcionada à compreensão do modo de produção capitalista e de sua forma de trabalho.

Podemos perceber que Marx tinha consciência dos problemas educacionais, assim como da exploração do trabalho infantil em sua contemporaneidade. Suas reflexões não podem ser descartadas a fim de problematizar a educação burguesa do século XXI e indicar caminhos para a sua superação por meio de uma educação emancipadora. Segundo Lombardi (2010), uma educação desse tipo deveria ser responsável por elevar a classe trabalhadora a níveis superiores aos das classes altas e médias.

Para Lombardi (2010), a educação pode ser considerada como uma possibilidade para formar os filhos das classes trabalhadoras e fornecer condições para que essa formação não seja alienante, tal como o trabalho no modo de produção capitalista o faz, separando e retirando dos trabalhadores o seu próprio processo de trabalho enquanto meio de subsistência. Para o autor, Marx e Engels acreditavam no papel formativo da educação para desnudar esse mesmo processo e fornecer condições para a sua problematização e superação. À educação é dada um lugar primordial nas reflexões dos autores. Portanto, é a partir dos conhecimentos

intelectuais, físicos e técnicos que se torna possível controlar o processo de produção dos conhecimentos que fazem parte da produção do modo capitalista de produção.

Marx (2020) é contundente em destacar o papel que o proletariado deve assumir para disputar o poder político de forma a conquistar o ensino teórico e prático da tecnologia, garantindo-o também aos trabalhadores em suas escolas. Ele compreendia a contradição elementar da educação e dos trabalhadores contextualizados na sociedade de classes e também o potencial formativo da educação. Como Dermeval Saviani (2021) defende há alguns anos, a escola, enquanto instituição burguesa, não pode socializar plenamente os conhecimentos científicos para todas as pessoas, pois isso significa fornecer condições para a superação do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, para sua própria superação.

No entanto, a criação da escola, seja para a formação de mão de obra precarizada para o trabalho nas indústrias ou em sua forma contemporânea, exteriorizada pelo NEM, para a formação flexível de “pequenos empreendedores de si mesmo”, também cria e coloca em evidência as contradições inerentes do modo capitalista de produção. Com isso, também se torna possível, a partir da compreensão dessas contradições, desmistificar as condições e necessidades de uma “educação do futuro”, isto é, uma educação que possibilite a formação integral dos seres humanos e forneça condições materiais para a superação dos limites do capital a partir das condições históricas atuais.

Segundo Saviani (2021), os recorrentes ataques sofridos pela escola e pela educação não são ao acaso, pelo contrário. Eles representam o conflito de classes com interesses antagônicos em uma sociedade de tipo capitalista. Notavelmente, a redução das funções especificamente escolares representa uma tentativa de minimizar as demandas por transformações da própria sociedade civil, formada em sua maioria por trabalhadores, por meio da sonegação do acesso ao conhecimento científico para as classes dominadas. Trata-se, portanto, de uma ação política consciente, perceptível desde meados do século XIX, para impedir a formação dos trabalhadores e condicioná-los a uma formação precarizada. Portanto, concebemos o saber como um meio de produção específico. Não interessa ao modo de produção capitalista a democratização do saber intelectual por meio de uma instituição escolar de qualidade que defenda e transmita o conhecimento clássico científico, pois oferta-lo a todos significaria a própria superação do capitalismo.

Queremos demonstrar que a educação vive um impasse dentro do modo capitalista de produção. Ao mesmo tempo em que uma escola de qualidade para todas as pessoas exige a superação deste mesmo modo de produzir, a superação do capitalismo e do capital também exige uma escola de qualidade e que desenvolva os seres humanos de forma integral.

Portanto, temos consciência de que uma educação socialista não será possível dentro nas condições históricas atuais, mas, tal como fez Marx em relação à legislação fabril, precisamos partir das nossas condições objetivas atuais para participar da disputa política com vistas à manutenção e defesa das funções especificamente escolares, de tal forma que o capital não consiga desestruturá-las como tem feito ao redor do mundo e no Brasil por meio do NEM, por exemplo. Não obstante, é preciso politização e organização dos trabalhadores para conquistar uma escola cada vez mais qualificada, ou seja, cada vez mais científica e libertadora. Para pensar e teorizar a respeito da “educação do futuro”, é preciso nos voltarmos à compreensão das escolas do passado e do presente, assim como de suas determinantes estruturais, como buscamos fazer no decorrer do presente trabalho. É tarefa indispensável para a classe trabalhadora compreender e lutar pela revogação do NEM, o qual tem ceifado o futuro acadêmico de gerações de estudantes, recuperando importantes discussões outrora travadas em torno das necessárias melhorias e transformações do Ensino Médio.

Para além da revogação do NEM, a luta política por uma escola de qualidade para todos os seres humanos deve estar na ordem do dia. É preciso ter consciência a respeito da escola enquanto uma Instituição disputada pela luta de classes. A nova lógica de gestão das escolas expressada pelo NEM reflete uma nova ordem empresarial que lança suas bases e normas de funcionamento sobre as instituições educacionais. Esse aspecto econômico se revela também na organização curricular, nos valores e costumes escolares.

Tal como defendeu Marx, a educação deve estar livre das influências e interferências do monopólio empresarial e de seus interesses. Do mesmo modo, a escola e a educação, de forma geral, precisam desvincular-se de todo e qualquer tipo de ideário e funcionalidade burguesa. Seu objetivo precisa estar conectado ao conhecimento científico e à desmistificação dos modos de produção e reprodução sociais ao longo do tempo, ou seja, uma educação de qualidade, laica, pública e gratuita. Somado a isso, deve estar alicerçada a essa concepção de educação uma reconhecida e necessária melhoria para a carreira docente, com incentivos decentes, remunerações adequadas, estrutura de trabalho qualificada, enfim, condições dignas para os trabalhadores, estudantes e para a instituição escolar como um todo. Estudos recentes mostram como já é possível prever um “apagão” de professores em um futuro próximo devido às dificuldades geradas pelas más condições materiais de trabalho encontradas pelos recém formados e/ou recém ingressos em licenciaturas por todo o país³⁹.

³⁹ A esse respeito, consultar: <https://portal.fgv.br/noticias/fgv-lanca-pesquisa-sobre-demanda-e-oferta-professores-brasil>; <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>, acesso em 25/03/2024.

Concordamos com Lombardi (2010) quando ele defende a base histórica e historicizante da pedagogia histórico crítica, apontando que uma saída para os impasses vivenciados pela educação no presente pode ser encontrada nas considerações marxianas iniciais. Por meio de uma perspectiva histórica que insista em compreender as formas de funcionamento do mundo, seu passado e seu presente, é possível instrumentalizar os conhecimentos escolares para somar nas disputas políticas e ideológicas com vistas à problematização do *status quo*, desnudando uma perspectiva que, sobretudo, não deixe de formular alternativas democráticas e revolucionárias para nosso futuro, ou seja, outras possibilidades societárias que devem passar, necessariamente, pela superação do capital e do modo de produção capitalista.

A educação para além do capital está nas considerações de Marx e Engels a respeito da conjugação de um ensino intelectual, manual e da ginástica para a formação do ser humano omnilateral, isto é, uma formação em todas as dimensões humanas e que conscientize a respeito da historicidade dos seres humanos e de seus modos de produção em cada tempo e espaço da história. No entanto, sabemos que isso não é possível dentro do modo de produção capitalista, pois essa perspectiva exige a construção de caminhos para a sua superação.

Nesse sentido, o estudo a respeito das formas dos modos de produção desenvolvidos na história da humanidade é de extrema importância, especialmente do modo de produção capitalista e suas formas de exploração e expropriação dos trabalhadores, inclusive na contemporaneidade. Como foi possível perceber a partir da análise dos livros didáticos do NEM, essa discussão é silenciada em decorrência de uma narrativa naturalizada e acrítica que, no limite, busca a incorporação de outras formas societárias a esse modelo e que não explica os verdadeiros motivos da devastação ambiental e/ou da crise climática.

Concordamos com Newton Duarte (2016) quando este afirma que a pedagogia histórico-crítica busca produzir uma atividade de ensino e aprendizagem que seja intencional e sistematizada, ao contrário de práticas educativas que buscam apenas a transmissão de informações mecanicamente. Essa concepção de ensino coloca o conhecimento científico como potencializador do conhecimento cotidiano e das vivências dos estudantes. Seu objetivo principal é produzir nas novas gerações a humanidade historicamente desenvolvida ao longo do tempo. Temos nessa concepção a chave mestra para guiar os rumos da educação do presente em direção à construção do sistema educacional do futuro e à formação do ser humano omnilateral, como preconizou Marx.

Mesmo conscientes de todas as contradições que a educação atual produz e reproduz no Brasil, acreditamos que ainda é possível produzir um ensino contra hegemônico. Ele deve,

no entanto, partir da materialidade do real, isto é, das condições objetivas que encontramos hoje. Embora saibamos das limitações desse tipo de ação transformadora, elas não podem limitar nossa práxis e imobilizar a luta por um futuro que tenha como horizonte a liberdade efetiva dos seres humanos, bem como sua formação integral, isto é, um horizonte comunista que pode ser gestado no nosso presente a partir da desmistificação das formas de funcionamento consequências devastadoras produzidas pelo capitalismo em prejuízo das vidas humanas e não humanas. Portanto, a formação omnilateral dos seres humanos tem como objetivo principal o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais como fim em si mesmo, desgarrado da expropriação promovida pelo modo de produção capitalista e/ou pela alienação do trabalhador de seu próprio trabalho.

De acordo com Saviani (2003), o conceito de escola politécnica se refere a uma tradição socialista que recupera as contribuições iniciais de Marx e Engels e que busca colocar a educação enquanto ponto de apoio dentro do capitalismo para a sua própria superação. A conjugação entre trabalho intelectual e trabalho manual assumem, para o marxismo, os meios necessários para fornecer uma formação científica indispensável que possibilite o desenvolvimento pleno dos seres humanos em sua própria autonomia, de forma que possam exercer suas possibilidades intelectuais e laborais máximas. Instrução intelectual e trabalho produtivo devem estar conjugados para possibilitar uma educação que emancipe e possibilite aos trabalhadores a compreensão das formas de funcionamentos da sociedade em que estão inseridos. Portanto, essa concepção se liga, diretamente, à compreensão dos princípios científicos e políticos que fundamentam a organização dos trabalhos nas diversas sociedades.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que por meio do ensino politécnico e/ ou da educação omnilateral dos seres humanos, mediante o domínio e compreensão dos fundamentos e princípios que coordenam os modos de produzir ao longo do tempo, é possível aos estudantes e trabalhadores desenvolver diferentes formas de trabalho, assim como compreender essencialmente e diferenciar cada uma delas em seus aspectos elementares. Portanto, a formação que concilia o trabalho intelectual ao trabalho manual pode fornecer condições materiais para a superação das desigualdades no Brasil, contribuindo para o acesso de classes desfavorecidas ao ensino básico, técnico, federal e/ou, posteriormente, ao ensino superior em universidades por meio do ENEM, como apontam Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020). A conjugação desses elementos é responsável, sobretudo, por possibilitar uma educação completa aos estudantes, ou seja, uma educação que tenha como meta histórica sua formação integral. Os autores realizaram um trabalho que analisou, estatisticamente,

como os estudantes de Institutos Federais no Brasil, embora constituintes das classes desfavorecidas, se assemelham em desempenho aos estudantes das classes mais abastadas, indo tão bem ou melhor que estes últimos.

Temos nos Institutos Federais (IF) brasileiros um exemplo emblemático da possibilidade de construção de um Ensino Médio que leve em consideração ou que pelo menos tenha como horizonte concreto a formação integral dos estudantes. Com todas as críticas que possui, positiva ou negativamente, os IFs possuem uma política de funcionamento que busca conciliar a formação técnica de qualidade com o conteúdo científico clássico. Para além disso, seu funcionamento também gira em torno da devida valorização dos agentes educacionais, com destaque para as remunerações e carreiras de qualidade, assim como para a satisfatória estrutura material, além dos amplos apoios à entrada e à permanência dos estudantes nas instituições.

Nosso objetivo com essas considerações não se trata de idealizar os IFs e/ou a formação politécnica, ignorando suas problemáticas e os conflitos existentes em suas configurações atuais. A esse respeito, é possível consultar a coletânea organizada por Gaudencio Frigotto (2018) que conta com importantes contribuições para a compreensão e problematização dessas Instituições. Pelo contrário, temos a convicção de que sua materialidade pode servir como fundamentação para um projeto de reformulação do Ensino Médio no país. Ou seja, os IFs são exemplos práticos de um Ensino Médio conjugado com o Ensino Técnico bem estruturado e que funciona no Brasil. Pode-se, pois, a partir deles se pensar a devida reestruturação dos Ensinos Médios. Ao se referir às políticas dos IFs, Frigotto é incisivo ao defender que os seus aspectos positivos ultrapassam, de longe, os negativos. Esse tipo de iniciativa, ao mesmo tempo em que corre atrás da dívida educacional histórica do Brasil com os trabalhadores, fornece uma estrutura material digna e qualificada para que diversos profissionais possam desenvolver seus trabalhos.

A nós cabe mencionar que uma devida reforma do Ensino Médio deve passar, obrigatoriamente, por uma reconfiguração das estruturas físicas escolares tais como prédios, refeitórios, pátio, espaços de lazer, laboratórios, entre outros. Do mesmo modo, a carreira docente deve ser reconfigurada para que se torne mais atrativa financeiramente, também pela diminuição de carga horária, entre outros. Junto desse movimento pela valorização da escola e de seus agentes, é preciso recuperar a sua autoridade e seriedade para o trabalho, para o ensino e para a aprendizagem, em suma, para um processo efetivo de educação. É possível desenvolver um novo tipo de educação, uma educação emancipadora, a partir da

materialidade do nosso presente, isto é, a partir das condições objetivas de nosso presente e que já funcionam no país. Os IFs são um exemplo disso.

Portanto, analisando a contrarreforma do NEM e a precarização da educação como um todo, é possível afirmar ser tarefa indelével de nossa contemporaneidade a luta por sua revogação. O NEM representa a barbárie empresarial contra as classes trabalhadoras. Isso fica evidente por meio de sua legislação, de sua proposta de flexibilização da educação, da abertura do setor público às organizações empresariais, também da desconfiguração e desvalorização da profissão docente e da desconsideração com o futuro de gerações de estudantes das classes trabalhadoras.

Como evidenciamos por meio dos livros didáticos desta etapa educacional, o empresariado brasileiro também tem se dedicado à disputa pelas ideias, produzindo distorções intencionais para povoar e naturalizar o imaginário popular com concepções reacionárias e legitimadoras da (des)ordem histórica e social desenvolvida pelo modo capitalista de produção. O NEM a um só tempo impede o acesso dos filhos das classes trabalhadoras a uma educação científica voltada para sua própria compreensão dentro da sociedade atual, como também impossibilita seu acesso à formação superior por meio desta mesma formação precária, jogando-os ao mercado de trabalho para compor o “exército industrial de reserva”. No decorrer do trabalho, esperamos ter evidenciado os livros didáticos como representação material da barbárie intelectual imposta pelo NEM às classes trabalhadoras de todo o país. Temos convicção de que a classe dominante não domina por ser mais culta e/ou por mérito. Ela o faz por meio da sonegação intencional do conhecimento científico às classes trabalhadoras. Isso acontece, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado e pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, especialmente por meio da Instituição Escolar.

Portanto, por meio dessa dissertação esperamos ter colocado em evidência as problemáticas do NEM no contexto histórico brasileiro e sua agressão aos direitos da classe trabalhadora. Por meio de nosso referencial teórico esperamos também ter evidenciado a possibilidade de sua superação mediante a compreensão e crítica das determinações históricas que envolvem a educação e a sociedade contemporânea. O vínculo que estabelecemos entre a emergência climática e as comunidades tradicionais não foi fortuito. Ele nos indica que o capital busca invisibilizar e se apropriar desses povos e também das narrativas sobre eles, impossibilitando a criação de alternativas práticas para a sua problematização, bem como da visualização de outras maneiras de viver que não seja pelo modo de expropriação da natureza coordenado pelo capital.

Nosso estudo, embora não seja diretamente voltado a essas comunidades e sua relação metabólica com a natureza, pode indicar que é possível fazer valer os versos de nossa epígrafe. Embora as constantes violações do capital sobre a natureza e sobre os povos trabalhadores, de formal geral, não tenham cessado desde a sua gênese, ainda é possível apoiarmo-nos nas experiências reais contra hegemônicas para nos contrapor à barbárie, de forma a imaginar e construir efetivamente uma alternativa societária, isto é, um “mundo novo”. Podemos nos apoiar em uma educação de qualidade de forma a viabilizar maneiras de colocar o capitalismo sobre escrutínio e pensar alternativas democráticas e ecológicas reais para sua superação. É possível construir uma alternativa anticapitalista a partir do agora que politize os jovens em formação em busca de sua emancipação.

A partir dessas considerações esperamos contribuir para o debate público em torno do NEM, denunciando sua investida contra a classe trabalhadora, o que aprofunda ainda mais as desigualdades sociais historicamente construídas no Brasil. Com isso, também esperamos que o presente trabalho contribua para problematizar o Ensino Médio, indicando a possibilidade de seu desenvolvimento por meio do real existente, como por exemplo, as experiências dos IFs, bem como as diretrizes curriculares para o Ensino Médio de 2012 e o PL 2.601/23.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Martins Fontes: São Paulo. 1980.
- ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia. Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais e guerra cultural na educação brasileira. *In: LEHER, Roberto (org.). Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 61-76.
- ANGUS, Ian. **Enfrentando o antropoceno: capitalismo fóssil e a crise do sistema terrestre**. Boitempo: São Paulo. 2023.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo. n. 164, 2011, p. 487-516.
- BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993 (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, 2022, p. 509-536.
- COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. eBookBrasil, [S. l.], 2001.
- DAVIDOV, V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola inicial**, n. 7, 1999, p. 1-7 Tradução de Ermelinda Prestes, PUC Goiás, Goiânia.
- DAVIDOV, V. Os princípios do ensino na escola do futuro. *In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Orgs). Teoria da atividade de estudo – Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Livro II)*. Uberlândia, Edufu, 2019, p. 183-190.
- DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. *In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Orgs). Teoria da atividade de estudo – Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Livro II)*. Uberlândia, Edufu, 2019, p. 191-212.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18, p. 35-40.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C (org). **Crise capitalista e educação brasileira**. Editora Navegando, Uberlândia-MG. 2016, p. 101-122.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, E. B; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, 2022, p. 443-462.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, G. (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs). Apresentação. In: **História, Natureza, Trabalho, Educação**: Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JÚNIOR, A. B; ADÃO, E.; FURGQUIM JR. L. **Multiversos**: Sociedade, Natureza e sustentabilidade. Ciências Humanas. São Paulo: Editora FTD, 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-19.

KARNAL, *et al.* **Identidade em Ação**: Transformações da natureza e impactos socioambientais. Ciências Humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Editora Moderna. 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, Roberto. Educação e Ciência após 2018: neoliberalismo extremo e guerra cultural. Trabalho Encomendado - **40ª Reunião Nacional da ANPED** – “Educação como prática da liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! [S. l.], 2021, p. 1-27.

LEONTIEV, A. **As necessidades e os motivos da atividade (1961)**. In: LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J.. Tradução de A. N. Leontiev 'As necessidades e os motivos da atividade'. Uberlândia: Edufu, 2017.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. (Tese de livre docência em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas – SP, 2010.

LOMBARDI, J. C. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C (org). **Crise capitalista e educação brasileira**. Editora Navegando, Uberlandia-MG. 2016, p. 61-94.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 159–176, 2015.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII.L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

MALANCHEN, J. A **Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. (Tese de doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Unesp, Araraquara.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. (Tese de livre docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru – SP.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2021.

MARX, K; ENGELS, F. Textos escolhidos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MONTEIRO, Juliana R. M. **O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise das propostas didáticas a partir da teoria da atividade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. Bras. Hist. Educ**, Campinas, v. 12, n. 03, p. 179-197, Dec. 2012.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, M. M; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, jan./abr. 2020, p. 120-145.

NETTO, J. P. **A crise do socialismo e a ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, [S. l.], 24 (2020), p. 1-20.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, 2022, p. 463-482.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG. v.1, n.1, p.20-58 jan./abr. 2017

REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R., CHABALGOITY, Diego (orgs). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2020.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, [S. l.], v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

ROMEIRO, J.; *et al.* **Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Trabalho, Tecnologia e Natureza**. São Paulo: Editora Moderna. 2020.

SAITO, K. **O ecossocialismo de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANFELICE, J. L. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C (org). **Crise capitalista e educação brasileira**. Editora Navegando, Uberlandia-MG. 2016, p. 95-100.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], 2003, p. 131-152.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública. *In*: LOMBARDI, J. C (org). **Crise capitalista e educação brasileira**. Editora Navegando, Uberlândia-MG. 2016, p. 31-46.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”**, 7, 2012, Campinas. Anais Eletrônicos. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Didática e teoria histórico-cultural**: Marcos teórico-metodológicos para a organização do ensino de conteúdos escolares. 2014. (Pesquisa de estágio pós-doutoral em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas.

SILVA, M.; BARBOSA, R.; KORBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/2017 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, 2022, p. 399-418.

SILVA, R. A. **A obra de Marx e Engels e as tendências do marxismo**: crítica das perspectivas essencialistas nas pesquisas educacionais brasileiras. (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual de Camponas, UNICAMP, Campinas, 2013.

SOARES, O.; MONTEIRO, J. De boas intenções o inferno está cheio: as metodologias de ensino de história nos livros didáticos de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, jan./jun. 2019, p. 71-96.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553-603.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 17(2), 2006, p. 59-83.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia, ciência e profissão**, São Paulo, 24 (3), 2004, p. 2-11.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018, p. 1-22.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, nº 71, Julho. 2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Dis., S. A., 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), 2010, p. 681-701.